

CLÁUDIA ESTEVES SALVADO

**ENSINO DE ARTES VISUAIS:
CONTRIBUTOS PARA UMA POPULAÇÃO
MULTICULTURAL**

Orientadora: Professora Doutora Sara Bahia

Coorientadora: Professora Doutora Maria Constança Pignateli de Sousa e Vasconcelos

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

**Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e
Tecnologias da Informação**

Lisboa

2018

CLÁUDIA ESTEVES SALVADO

**ENSINO DE ARTES VISUAIS:
CONTRIBUTOS PARA UMA POPULAÇÃO
MULTICULTURAL**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias no dia 22 de novembro de 2018, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação n.º 337/2018, de 7 de novembro, com a seguinte composição:

Presidente: Prof.^a Doutora Inês Maria Andrade Marques;

Arguente: Prof. Doutor José Bernardino Pereira Duarte;

Orientador: Prof.^a Doutora Maria Constança Pignateli de Sousa e Vasconcelos.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e
Tecnologias da Informação

Lisboa
2018

À família.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à Professora Doutora Constança Vasconcelos o entusiasmo contagiante e as palavras de encorajamento nos momentos de hesitação. Agradeço o seu carácter afetivo, sensível e empenhado nas aulas e nas relações com os alunos; a convicção e a paixão pelo que desempenha. Constitui uma enorme inspiração.

A todos os professores do mestrado que amavelmente partilharam todo o saber e experiência, e sem os quais nada teria sido possível.

À minha orientadora Professora Doutora Sara Bahia pela ajuda e apoio prestado no desenvolvimento deste relatório.

Agradeço à Escola Dr. ° Azevedo Neves da Damaia-Amadora, por permitir a minha presença ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (estágio). Um especial agradecimento ao meu orientador de estágio, Professor Luis Ribeiro, pela simpatia com que me acolheu, pela disponibilidade e pela orientação ao longo de todo o percurso. O seu permanente olhar atento, crítico e sensível, o espírito aberto e informado e as inúmeras conversas partilhadas, foram determinantes para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos alunos de todas as proveniências, que, sem eles nada disto faria sentido.

Por último, mas não menos importante, um agradecimento muito especial ao Miguel, por tudo o que me dá, por acreditar em mim e por tornar possível uma família feliz. Aos meus filhos, Diogo e Tiago, que foram os maiores sacrificados neste processo. À Carmen e ao António pela dedicação e pelas sucessivas deslocações do Algarve a Lisboa, durante o todo o processo do mestrado, para ajudarem a cuidar das crianças, o meu sincero obrigado. Aos meus pais, por acreditarem em mim e a todos os meus amigos pelas palavras de encorajamento e força. Um especial agradecimento ao Eduardo e à Sónia, por me acompanharem e pela amizade sincera, reforçada ao longo deste mestrado. Sobretudo, à Sónia, pelas longas e saudáveis conversas que serviram de inspiração a este trabalho e de quem sou uma eterna aprendiz.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito do *Mestrado de Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário* e compreende a investigação empírica da *Prática de Ensino Supervisionada* (estágio), desenvolvida na Escola Dr.º Azevedo Neves, na Damaia - Amadora, na disciplina de Educação Visual (EV) de uma turma do 8º ano.

A investigação procura aprofundar as relações entre o ensino de artes visuais e a diversidade cultural. O estudo foi motivado pela experiência em sala de aula com uma população escolar diversificada, caracterizada por múltiplas representações culturais e pelas inquietações adjacentes ao exercício de futuro docente. Para tal, exploram-se através de práticas reflexivas, resultantes de uma estrutura organizada do processo de ensino de artes visuais, os contributos que este presta a uma população multicultural. Procurando saber quais os desafios que se colocam ao professor no contexto em estudo e quais as ferramentas e mecanismos de que dispõe o ensino de artes visuais.

Os resultados foram obtidos através de uma prática dialógica e participativa da observação direta, do registo biográfico, do resultado dos registos gráficos dos alunos, das grelhas de observação, questionários e fichas de autoavaliação. Privilegiou-se o método qualitativo com o objetivo de elaborar uma descrição e análise da informação recolhida.

Palavras-chave: Educação, Multiculturalidade, Ensino de Artes Visuais.

ABSTRACT

This report arises within the *Master of Visual Arts teaching in the third cycle of primary and secondary education* and comprises the empirical research of *Supervised teaching Practice* (internship) developed in E/B 2,3 -Dr. Azevedo Neves School, at Damaia - Amadora, teaching a visual arts class (Educação Visual EV) to students of the 8th grade.

Research seeks to deepen the relations between the teaching of visual arts and the cultural diversity of an 8th grade class on the outskirts of Lisbon. The study was motivated by experience in the classroom with a diversified school population, characterized by multiple cultural representations, and by the concerns adjacent to the exercise of future teaching. To do so, it explores through reflective practices, resulting from an organized structure of the visual arts teaching process, the contributions that it provides to a multicultural population. Trying to find out what challenges the teacher has in the study context, and what tools and mechanisms allow teaching visual arts.

The results were obtained through a dialogic and participatory practice of direct observation, the biographical record, graphic records of students, observation grids, questionnaires and self-assessment tokens. Privileged the qualitative method to elaborate a description and analysis of the information collected.

Key words: education, multiculturalism, teaching, visual arts.

ABREVIATURAS

Plano Anual de Atividades	PAA
Plano Educativo de Escola	PEE
Projeto Curricular de Escola	PCE
Projeto Curricular de Turma	PCT
Projeto Curricular do Agrupamento	PCA
Projeto Educativo de Escola	PEE
Português Língua Não Materna	PLNM
Artes Visuais	AV
Educação Visual	EV

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	10
1º CAPÍTULO: Educação e ensino	14
1.1 Ensino e globalização.....	14
1.2 Educação e Democracia em Portugal.....	19
2º CAPÍTULO: Multiculturalidade, Educação e Ensino de Artes Visuais	22
2.1 Multiculturalidade	22
2.1.1 Educação e Multiculturalidade	25
2.2 Pedagogia Crítica de Paulo Freire.....	30
2.2.1 Educação e conscientização para a democratização.....	30
2.2.2 Conscientização	32
2.2.3 Pedagogia Crítica.....	34
2.3 Ensino de Artes Visuais	38
3º CAPÍTULO: Prática de ensino supervisionada.....	43
3.1 Quadro empírico – Prática de ensino supervisionada	43
3.2 Metodologias de investigação	47
3.3 A Escola - Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves	50
3.3.1 Projeto Educativo de Escola - PEE.....	50
3.3.2 Caracterização dos bairros e população escolar	52
3.3.3 Caracterização geral do Agrupamento.....	54
3.3.4 Projeto Curricular de Escola.....	55
3.3.5 Plano Anual de Atividades	55
3.4 Os Alunos.....	56
3.4.1 Plano Curricular de Turma	56
3.4.2 Caracterização da turma do 8ºA	57
3.4.3 Diagnóstico da turma nos diversos domínios	61
3.4.4 Diagnóstico global da turma.....	62
3.4.5 Caracterização pedagógica da turma	63
3.4.6 Estratégias gerais e específicas.....	65
3.4.7 Atualização do Plano Curricular de Turma	67
3.6 Construção e planificação	68
3.6.1 Planificação anual.....	68
3.6.2 Planificação das unidades didáticas.....	68
3.6.3 Planos de aula	71
3.6.4 Os planos de aula: a sua descrição e análise.....	77
REFLEXÃO	100
CONCLUSÕES	103
BIBLIOGRAFIA	107

APÊNDICES

Apêndice 1 Projeto Curricular de Turma	III
Apêndice 2 Planificação Anual	XI
Apêndice 3 Planificações das Unidades Didáticas	XIV
Apêndice 4 Planos de Aula	XVI
Apêndice 5 Grelha de registos diários	XXXIII
Apêndice 6 Mapa de Faltas	XXXIV
Apêndice 7 Ficha de Autoavaliação da professora estagiária	XXXV
Apêndice 8 Carga horária da Prática de Ensino Supervisionada	XXXVII
Apêndice 9 Exposição dos trabalhos	XXXVIII

ANEXOS

ANEXO I Questionário para caracterização do perfil do aluno	iii
ANEXO II Metas Curriculares de Educação Visual	vi
ANEXO III Critérios e instrumentos de avaliação	xiv
ANEXO IV Fichas de autoavaliação dos alunos	xvi

INTRODUÇÃO

Este estudo surge no âmbito do *Mestrado de Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário* e é vinculado pela investigação empírica da Prática de Ensino Supervisionada (estágio), desenvolvida na Escola Dr. ° Azevedo Neves, na Damaia – Amadora - na disciplina de Educação Visual (EV) de uma turma do 8º ano.

Importa contextualizar o campo de ação onde decorreu o exercício da Prática de Ensino Supervisionada, as características da localização geográfica e dos constituintes da turma com os quais se desenvolveu a prática letiva, para melhor se entender a motivação deste estudo.

A Escola situada na Damaia, concelho da Amadora, localiza-se a 10 quilómetros do centro do distrito de Lisboa, e a 500 metros do IC 19. Esta localização geográfica, nos limites da capital, sofreu alterações drásticas e recentes no decurso da história, através do crescimento demográfico e explosivo decorrente pós 25 de Abril, com fluxos migratórios, maioritariamente oriundos de países africanos. A formação de algumas ilhas de habitação clandestina, a criação de guetos, as baixas habilitações literárias da população, o absentismo e o abandono escolar, conferem-lhe características de suburbanismo, que levantam problemas de integração e de identidade social e territorial que se refletem na Escola. A população escolar, maioritariamente proveniente destes bairros, espelha diferenças culturais, sociais e económicas, que coabitando no mesmo espaço poderá ser denominada por população multicultural.

O estudo visa incidir sobre esta população multicultural, através de um olhar curioso e atento sobre a identidade cultural e étnica de cada aluno e aprofundar a relação entre estes alunos e o currículo do ensino de artes visuais. Além de procurar os contributos que o ensino de artes visuais presta a outras culturas, no campo da expressividade individual, cultural e das *representações simbólicas* (Romão, 2005a, p.129). Assim e na sequência da tomada de consciência da problemática em análise, organizou-se a questão de partida do seguinte modo:

Qual o contributo que o ensino de artes visuais concede a uma população escolar de muitas culturas ou multicultural?

Para melhor entendermos a questão de partida, outros desdobramentos devem ser feitos:

Que ferramentas e mecanismos existem, no currículo nacional, que contribuam para a formação plena, livre e equitativa de alunos culturalmente diferentes?

Que metodologias de ensino de artes visuais refletem de modo positivo para a representação simbólica da expressividade cultural e individual dos alunos, contribuindo para as aprendizagens?

Que fragilidades ou potencialidades marcam as práticas do professor no contexto multicultural?

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, fomos entendendo a abrangência do tema e as suas dicotomias. De modo a aprofundar o tema de estudo, houve necessidade de proceder ao seu enquadramento teórico através do levantamento bibliográfico, socorrendo-nos de autores tais como: Gadotti (2000), Teodoro (2003), Romão (2005), Coutinho et. al. (2009), De Eça (2014) e Paulo Freire.

Algumas inquietudes foram sendo exploradas e consciencializadas através das experiências na Prática de Ensino Supervisionada, da investigação de campo e pelas sucessivas reflexões, privilegiando o método de investigação qualitativo, dentro de uma prática reflexiva, compreensiva e interpretativa.

Os objetivos a que nos propusemos pretendem analisar as *representações*, as *expectativas* e as *experiências* vivenciadas pelos alunos, no desenvolvimento dos projetos de artes visuais, visando explorar o desempenho e o envolvimento destes na participação, na elaboração e na implementação dos projetos; interpretar as atitudes e comportamentos associados a determinadas tarefas e atividades; estudar as potencialidades e vulnerabilidade da adequação das metodologias conceptuais predominantes no ensino de artes visuais, aplicadas ao longo da prática supervisionada, que possam contribuir para futuros modos de atuação no contexto de uma população escolar multicultural; identificar metodologias de ação que resultem em práticas pedagógicas de sucesso nas aprendizagens; refletir através da *praxis de*

docente e dos dados encontrados na literatura, em especial no contexto português, pressupostos que permitam uma triangulação da informação, que contribuam para posteriores investigações.

A exposição escrita visa facultar um quadro teórico e conceptual compreensivo que abranja a complexidade de fenómenos que se relacionem com as temáticas do multiculturalismo e ensino de artes visuais, percorrendo a revisão bibliográfica existente no âmbito do tema em estudo.

A estrutura da dissertação divide-se em quatro eixos fundamentais:

O 1º CAPÍTULO visa abordar uma moldura teórica e conceptual que permita compreender a complexidade dos fenómenos que relacionam as problemáticas do Ensino de Artes Visuais e o Multiculturalismo, passando em revista a bibliográfica existente no contexto do tema em estudo.

Dada a complexa natureza dos conteúdos, sentimos necessidade de segmentar o 1º CAPÍTULO em subtemas. Neste sentido iniciamos a nossa narrativa com uma breve reflexão sobre as perspetivas atuais do ensino e globalização. Exploram-se ainda, dados estatísticos, estudos e investigações, obtidos através do Observatório das Migrações (OM)¹ do Alto Comissariado para as Migrações (ACM) e da UNESCO².

¹ “O Observatório das Migrações (OM) integra uma equipa de projeto do Alto Comissariado para as Migrações (ACM) que tem por missão o estudo e acompanhamento estratégico e científico das migrações e a recolha, análise e difusão de informação estatística acerca das migrações. O OM, criado em 2002, é responsável pela promoção, publicação e lançamento de centenas de estudos e a organização de conferências de grande relevo para a compreensão em Portugal dos fenómenos migratórios. O Observatório disponibiliza neste espaço informação sobre investigadores, projetos de investigação, teses de mestrado e doutoramento, nomeadamente, sobre as temáticas Migrações, Integração, Participação e Diálogo Intercultural.”

Ver mais em: <http://www.om.acm.gov.pt/o-observatorio> [consultado em 23 de março de 2017]

² UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura); Comissão Nacional da UNESCO – Portugal.

O 2º CAPÍTULO aborda o estado da arte, através do referencial teórico considerado fundamental a esta investigação. Expomos e relacionamos conceitos e investigações realizadas nas diversas áreas do conhecimento, que visam contextualizar o quadro conceptual da diversidade cultural, da educação e do ensino de artes visuais. Para tal, apoiámo-nos em diversos autores, dos quais destacamos: no campo da educação multicultural, Stephen Stoer e José Eustáquio Romão; no campo do ensino de artes visuais, Teresa Torres De Eça, Efland e Eisner e Paulo Freire no campo da pedagogia.

O 3º CAPÍTULO apresenta a componente empírica de um estudo de caso realizado no âmbito do tema.

Num primeiro momento, expõem-se as metodologias de investigação adotadas na abordagem empírica, salientando-se os procedimentos, os instrumentos para a recolha de dados (questionários, fichas de autoavaliação, produções gráficas dos alunos e grelhas de observação de aulas), e a fundamentação da análise da informação recolhida. A metodologia de investigação privilegiou o método qualitativo.

Num segundo momento descreve-se o desenvolvimento da componente prática desta investigação, apresentando-se as estratégias utilizadas na recolha de dados, realizadas especificamente com base na observação direta e participativa, nos questionários, na análise das produções gráficas dos alunos e no registo da observação de aulas, produzindo faseadas reflexões sobre a prática letiva. O capítulo é ainda reservado à análise dos dados recolhidos.

A CONCLUSÃO visa apresentar as considerações finais através de uma análise interpretativa e reflexiva sobre os resultados obtidos no decurso do projeto de investigação.

“Em 1945, a criação da UNESCO responde a uma forte convicção das nações marcadas por dois conflitos mundiais em menos de uma geração: os acordos económicos e políticos não bastam para construir uma paz duradoura. Esta deve ser estabelecida com base na solidariedade intelectual e moral da humanidade. Desde a sua criação em 1945, a missão da UNESCO tem sido contribuir para a construção da paz, erradicação da pobreza, desenvolvimento sustentável e o diálogo intercultural, sendo a educação uma de suas principais atividades para alcançar este objetivo.”

Ver mais em : <https://www.unescoportugal.mne.pt> [Consultado em 10 de dezembro de 2017]

Apresentam-se igualmente as limitações do projeto de estudo no sentido de contribuir para futuras práticas e projetos de investigação.

O presente texto está redigido de acordo com as normas e grafia da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, com os termos do Acordo Ortográfico posterior a 1990, e com as normas de publicação Apa (*American Psychological Association*).

1º CAPÍTULO: Educação e ensino

1.1 Ensino e globalização

Nas últimas décadas do século XX, na consequência da globalização capitalista da economia, dos grandes movimentos sociais, das tecnologias de informação e comunicação, o mundo assistiu a grandes mudanças nos campos socioeconómico, político, cultural e científico. Os panoramas e paradigmas sociais, económicos, políticos e culturais conhecidos até então e mais ou menos definidos, têm assistido a sistemáticas crises de conceção.

Para Moacir Gadotti (2000), no seu artigo “Perspetivas atuais da educação”, o tempo tem sido de expectativa. “Ainda não se tem ideia clara do que deverá representar, para todos nós, a *globalização* capitalista da economia, das comunicações e da cultura. As transformações tecnológicas tornaram possível o surgimento da *era da informação*.” (Gadotti, 2000, p.3).

No contexto do mundo atual, de rápidas e constantes mudanças e chegados à era da informação e tecnologia, algumas práticas e teorias educacionais são redefinidas com base nas incertezas do futuro, outras prevalecem e outras desaparecem, como é o caso da Educação tradicional da Antiguidade, destinada a minorias; a *educação nova* de Rousseau e as novas metodologias de ensino; o conceito de “aprender fazendo” de John Dewey, são aquisições definitivas no campo da pedagogia.

Como refere Gadotti (2000, p. 4), estas conceções da educação assentes no desenvolvimento individual, e com lugar garantido no futuro, são marcadas pela transferência da consciência educativa individual, para as dinâmicas, sociais, políticas e ideológicas da era atual, ou seja, tendencialmente a educação do indivíduo passará pela adaptação às dinâmicas da era da tecnologia.

Hoje, início do século XXI, o fenómeno da *globalização* atribuiu novo fôlego à ideia de uma educação igual para todos, não mais como princípio de igualdade social, mas apenas como princípio curricular comum.

Mas a grande novidade deste século, como menciona Gadotti (2000, p. 5), parecem ser as novas tecnologias, centradas na comunicação de massas e difundindo o conhecimento numa metodologia de *aprendizagem à distância* vinculada à internet. A cultura dominante vive entranhada numa nova linguagem: a da televisão, das tecnologias de informação e comunicação; basta estarmos ligados à internet e temos acesso à sociedade do conhecimento

em qualquer parte do mundo. A internet “virou um espaço de difusão de conhecimento e de formação contínua [...] inovando constantemente nas metodologias [...] este espaço de formação tem tudo para permitir maior democratização da informação e do conhecimento, portanto menos distorção e menos manipulação, menos controle e mais liberdade. [...] O acesso à informação não é apenas um direito. É um direito fundamental, um direito primário, o primeiro de todos os direitos, pois sem ele não se tem acesso aos outros direitos.” (Gadotti, 2000, p. 7).

Seria necessária uma reformulação completa das metodologias de ensino para uma melhor adaptação da função da escola à realidade informática, por forma ao desenvolvimento da aptidão mais importante da condição humana, a *capacidade de pensar* e a escola exercer a mais importante função do ensino do futuro, o *pensamento crítico*. A escola deixará de lecionar conteúdos para passar a ser gestora de conhecimentos.

No seguimento de Gadotti (2000), as pedagogias surgidas nas últimas décadas são consideradas propostas educativas mais democráticas e humanistas, embora ainda pouco disseminadas entre professores e muitas vezes intituladas de educação alternativa, contém fundamentos importantes para a educação do futuro.

As recomendações e as orientações sugeridas pelo autor apontam para uma educação de futuro mais democrática, plena, contínua, livre e equitativa, contemplando todos os aspetos do desenvolvimento humano e da convivência social.

Neste sentido torna-se urgente conceber a educação como um todo e não apenas privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento das outras formas de aprendizagem.

Gadotti (2000, p. 9) corrobora Jaques Delors (1998)³ salientando a necessidade de «uma aprendizagem ao longo de toda a vida» (Lifelong Learning), com carácter pluridimensional.

³ Em 1996, Jaques Delors foi autor e coordenador do “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI” designado por: *Educação: um tesouro a descobrir*. Nele enumeram-se os conceitos fundamentais da educação, bem como algumas pistas e recomendações, das quais são exemplo: *Os quatro pilares da educação*; e a *educação ao longo da vida*.

“A educação ao longo de toda a vida é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir. Deve levá-la a tomar consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade.” (Delors, 1998, p. 106)

Segundo nos refere Delors (1998), esta *aprendizagem ao longo de toda a vida*, deve centrar-se em «quatro pilares», considerados os eixos principais e orientadores da educação para o futuro, são eles: *aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser*.

Aprender a conhecer supõe, antes de tudo, aprender a aprender através do prazer de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento, devendo-se agir permanentemente de forma curiosa, autónoma e atenta sobre a realidade. Exercitando simultaneamente a memória e a forma de pensar para o desenvolvimento do pensamento crítico e a construção de novos pensamentos.

Aprender a fazer é inerente ao *aprender a conhecer*. Mais que a aquisição de uma qualificação ou execução de uma atividade profissional, trata-se de uma aquisição mais abrangente dos conhecimentos, por forma a dotar os sujeitos de competências pessoais e coletivas que os habilite a enfrentar numerosas situações, quer a nível pessoal, quer a nível profissional individual ou de equipa. “Hoje, o importante na formação do trabalhador, [...] é saber trabalhar coletivamente, ter iniciativa, gostar do risco, ter intuição, saber comunicar-se, saber resolver conflitos, ter estabilidade emocional.”

Aprender a viver juntos, é aprender a viver com os outros. Descobrir e compreender o outro, desenvolver perceções de interdependência e de não-violência, participar de forma motivada em projetos comuns, gerir conflitos – desenvolvendo permanentemente o respeito pelos valores plurais, da compreensão mútua e da manutenção da paz.

Aprender a ser corresponde ao desenvolvimento integral da pessoa: “inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autónomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa.” Sem negligenciar nenhuma das potencialidades de cada indivíduo. Corresponde ao melhor desenvolvimento possível da personalidade, por forma a uma autonomia cada vez maior e a uma consciência de responsabilidade pessoal.

Porém, Gadotti (2000, p. 10) acrescenta outras categorias das quais nos deveríamos ocupar ao pensar a educação do futuro, que não anulam nem negam outras categorias clássicas

e tradicionais, antes uma dialética feita através das *perspetivas atuais da educação* e da prática da educação e da reflexão sobre ela. Poderíamos dizer que as categorias de Gadotti compreendem o carácter atual dos acontecimentos globais: da era digital, das preocupações com o planeta, da sustentabilidade, da autonomia, das relações humanas e do diálogo entre elas. A *sociedade do conhecimento* necessita de uma *educação da era da globalização* e deve abranger categorias como:

“Cidadania – O que implica também tratar do tema da autonomia da escola, de seu projeto político-pedagógico, da questão da participação, da educação para a cidadania. Dentro desta categoria, pode-se discutir particularmente o significado da conceção de escola cidadã e de suas diferentes práticas. Educar para a cidadania ativa tornou-se hoje projeto e programa de muitas escolas e de sistemas educacionais.

Planetaridade – A Terra é um «novo paradigma» (Leonardo Boff). Que implicação tem essa visão de mundo sobre a educação? O que seria uma eco pedagogia (Francisco Gutiérrez) e uma eco formação (Gaston Pineau)? O tema da cidadania planetária pode ser discutido a partir desta categoria. Podemos nos perguntar como Milton Nascimento: «para quê passaporte se fazemos parte de uma única nação?» Que consequências podemos tirar para alunos, professores e currículos?

Sustentabilidade – O tema da sustentabilidade originou-se na economia («desenvolvimento sustentável») e na ecologia, para se inserir definitivamente no campo da educação, sintetizada no lema “uma educação sustentável para a sobrevivência do planeta”. O que seria uma cultura da sustentabilidade? Esse tema deverá dominar muitos debates educativos das próximas décadas. O que estamos estudando nas escolas? Não estaremos construindo uma ciência e uma cultura que servem para a degradação/deterioração do planeta?

Virtualidade – Esse tema implica toda a discussão atual sobre a educação a distância e o uso dos computadores nas escolas (Internet). A informática, associada à telefonia, nos inseriu definitivamente na era da informação. Quais as consequências para a educação, para a escola, para a formação do professor e para a aprendizagem? Consequências da obsolescência do conhecimento. Como fica a escola diante da pluralidade dos meios de comunicação? Eles abrem os novos espaços da formação ou irão substituir a escola?

Globalização – O processo da globalização está mudando a política, a economia, a cultura, a história e, portanto, também a educação. É um tema que deve ser focado sob vários prismas. A globalização remete também ao poder local e às consequências locais da nossa dívida externa global (e dívida interna também, a ela associada). O global e o local se fundem numa nova realidade: o «glocal». O estudo desta categoria remete à necessária discussão do papel dos municípios e do «regime de colaboração» entre União, estados, municípios e comunidade, nas perspetivas atuais da educação básica. Para pensar a educação do futuro, é necessário refletir sobre o processo de globalização da economia, da cultura e das comunicações.

Transdisciplinaridade – Embora com significados distintos, certas categorias como transculturalidade, transversalidade, multiculturalidade e outras como complexidade e holismo também indicam uma nova tendência na educação que será preciso analisar. Como construir interdisciplinarmente o projeto pedagógico da escola? Como relacionar multiculturalidade e currículo? É necessário realizar o debate dos PCN. Como trabalhar com os «temas transversais»? O desafio de uma educação sem discriminação étnica, cultural, de gênero.

Dialogicidade, dialeticidade – Não se pode negar a atualidade de certas categorias freireanas e marxistas, a validade de uma pedagogia dialógica ou da práxis. Marx, em *O capital*, privilegiou as categorias hegelianas «determinação», «contradição», «necessidade» e «possibilidade». A fenomenologia hegeliana continua inspirando nossa educação e deverá atravessar o milênio. A educação popular e a pedagogia da práxis deverão continuar como paradigmas válidos para além do ano 2000.” (Gadotti, 2000, p. 10-11).

Em suma, sabemos hoje que o desenvolvimento educativo foi essencial para o desenvolvimento das sociedades e que o desenvolvimento económico tem orientado as políticas de investimento na educação. O reconhecimento do percurso educativo é essencial para a compreensão dos termos da educação presente. Reconhecendo a história da educação e o seu passado, melhor entendemos o presente e mais tangível será uma previsão do futuro da educação.

Ao longo dos séculos a história da educação e as suas contradições possibilitaram compreender a escola, não como uma instituição exclusiva da educação, mas como um lugar indispensável na vida de todos. Esta história apresenta-nos dados suficientes para que possamos refletir na construção de uma educação centrada no desenvolvimento pleno da humanidade.

Não vivemos uma época de mudanças, mas sim uma *mudança de época*.

Há pouco mais de 20 anos a humanidade assistiu a um novo avanço tecnológico chamado Internet. A popularização da internet transformou radicalmente os relacionamentos, o trabalho, o consumo e a maneira de viver. A educação e a escola passam a ter um papel fundamental na reorganização do conhecimento, tendo que tendencialmente reformular as suas metodologias de ensino. A criança deve ser preparada desde cedo para as novas exigências de adaptação, flexibilidade e polivalência, num processo contínuo de aprendizagem e de aquisição de novas competências, que garantam responder aos desafios constantes da *era digital*.

Tentar encontrar um modelo de educação que sirva a todos em todas as situações é uma utopia. Cada um se encarregará de articular a sua educação no trajeto que melhor interesse e prazer lhe der, tendo a escola como orientadora e gestora desses conhecimentos. Cabe à escola não a transmissão de conhecimentos, mas dotar os alunos de competências comuns sócio emocionais relevantes para as suas vidas e para o mundo do trabalho, tais como são exemplo: facilidade na resolução de problemas, criatividade, empatia, tolerância, convivência, harmonia, curiosidade e vontade de aprender.

“O conhecimento tem presença garantida em qualquer projeção que se faça do futuro. Por isso há um consenso de que o desenvolvimento de um país está condicionado à qualidade da sua educação. Nesse contexto, as perspetivas para a educação são otimistas. A pergunta que se faz é: qual educação, qual escola, qual aluno, qual professor?” (Gadotti, 2000, p. 3)

1.2 Educação e Democracia em Portugal

Segundo Teodoro (2003), em Portugal, em 1835 foi publicada uma lei que estabelece o princípio da escolaridade obrigatória, mas foi somente na Primeira República que se instituiu o Ensino para todos, sobretudo ao nível do ensino primário. Foi a partir da sua implantação que passou a existir uma preocupação crescente com a formação do cidadão, conduzindo-nos a um novo entendimento da noção de cidadania. Aspirava-se, assim, à formação do cidadão, autónomo e consciente, preparado para a vida em democracia. Contudo, a distância que separava a educação cívica republicana da educação para a cidadania atual, era ainda muito grande. Estas medidas não passaram de intenções fracassadas, abafadas pelo Estado Novo, pois grande parte da população permanecia analfabeta. Como resistência ao autoritarismo e à escola salazarista, surge um novo conceito - reflexão cívica - que se aprofundará, para adquirir foros de modernidade e nos colocar novos desafios com a consolidação da democracia e a construção de uma sociedade plural.

A doutrinação e o enquadramento dos jovens portugueses nos valores e comportamentos que caracterizavam a educação salazarista contrastam com a ideia de cidadania para a democracia. Durante esta época, Leite Pinto (Teodoro, 2003, p. 133-134), tentou estender a escolarização a toda a sociedade. Neste período, compreendido entre 1926 e 1939, viveu-se uma época de mera inculcação ideológica, em que a visão salazarista da sociedade como uma estrutura hierárquica imutável conduziu a uma conceção diferente do papel da escola, o da Doutrinação. A escola seria, então, um excelente veículo de propaganda político-ideológica, permitindo divulgar os ideais do novo regime.

Mais tarde, com a reforma de Veiga Simão (Teodoro, 2003, p.134), a educação passa a assumir um lugar central no processo de recomposição do Estado e nos debates sobre a modernização e o desenvolvimento do país. A nível ideológico podemos considerar que esta reforma associava educação e democracia, numa tentativa de defender a democratização do acesso à escola, com o intuito de promover a modernização do sistema educativo português, seguindo os padrões dos países da Europa Ocidental. Deste modo, os conceitos de democracia e educação legitimam o princípio da “igualdade de oportunidades”, encarado como único

critério de definição de uma justiça educativa.

Até ao 25 de Abril, as políticas de intervenção, que tanto Paulo Freire (aprofundaremos as teorias de Paulo Freire no Capítulo 2) defende, foram praticamente nulas. A população, dado à falta de conhecimento e de cultura, pouco frequentava as escolas e não completava os níveis de escolaridade obrigatória. Os jovens retiravam-se para ajudar os familiares nos seus trabalhos, dando pouca relevância ao Ensino.

Foi somente, então, no período de crise revolucionária que a educação apostou em mostrar uma mudança face às políticas obscurantistas do Estado Novo e rapidamente se reformulou o programa educativo, sendo um dos propósitos do regime democrático de abril de 1974 construir uma sociedade a caminho do socialismo.

“Uma das características principais do processo de construção da escola de massas em Portugal foi, precisamente, o seu carácter retórico – precoce no ato legislativo e político, excessivamente tardio nos meios e nos recursos (...)”
(Teodoro, 2003, p.138)

Esta particularidade atribuiu a Portugal um carácter periférico no sistema mundial das políticas sociais. Dever-se-ão continuar os esforços empreendidos desde a Revolução de Abril e durante os anos noventa deste último século, dado Portugal ainda persistir em últimos lugares (relativamente aos países da OCDE), no que respeita às populações, cujas idades estão compreendidas entre os 25 e 65 anos, em que sua aposta será no reforço do ensino para adultos.

De referir que Portugal colocou-se numa situação de periferia por se ter afastado da economia mundial, ao não dar prioridade à formação e à qualificação de mão-de-obra para o aumento de produtividade, a qual deveria ter sido estimulada e amplificada por meio do Ensino.

Por outro lado, segundo António Teodoro (2003, p.131), este carácter retórico na instrução verificou-se ao nível da despesa pública, a qual nunca ultrapassou, entre 1851 e 1999, os 0,2% do Produto Interno Bruto (PIB), atingindo somente em 1974 um valor de 1,8%, valor que ultrapassou a média de investimento dos países da OCDE.

Contudo, mediante o referido em Teodoro (2003, p.138) a Educação em Portugal exigirá muito mais do que uma política financeira. Dever-se-ão refletir sobre as condições de vida e os direitos sociais, com o intuito de promover uma governação democrática.

As várias reformas educativas têm caminhado no sentido de uma educação do educando consciente e participativo na sua aprendizagem, para que este se torne um cidadão

democrata, mas ainda resta muito por construir.

Em suma: é legítimo afirmar que o desenvolvimento de um país advém do nível de formação dos recursos humanos, ou seja da Educação - força motriz para a reconstrução do sujeito social ativo, capaz de apontar novos caminhos no tecer contínuo do conhecimento e constituindo uma ferramenta base para a participação cidadã na vida coletiva. Face aos números, que muito bem nos são avivados pelo Relatório Anual do Desenvolvimento Humano das Nações Unidas, não há dúvidas de que é na educação que um país deve apostar. Mas não basta pensar somente na Educação. É preciso, além do investimento orçamental desejável e necessário, repensar nas formas de intervenção para que esta tenha aplicabilidade.

Observando-se o caso do nosso país, pouco ou nada se fez, em que os orçamentos de estado não contribuíram para a eficiência e aplicabilidade da Educação, os processos de intervenção/modelos ao nível da Educação pouco se ajustaram às comunidades locais. E, ao analisar a obra de Teodoro, constatamos que ela serve de orientação, no sentido em que a abordagem deve incidir na “Conscientização”, ferramenta indispensável para o indivíduo perceber o seu papel (ativo).

E, como lembra Paulo Freire, *“A escola é um local de luta e de compromisso, que não se muda por decreto ou discurso retórico.”* (Teodoro, 2003, p. 138). Assim, as políticas educativas e o sistema de educação são as que mais podem influenciar na construção da cidadania, numa sociedade gerida pelo diálogo e comunicação.

2º CAPÍTULO: Multiculturalidade, Educação e Ensino de Artes Visuais

2.1 Multiculturalidade

Atualmente, Portugal regista uma população culturalmente diversificada. Perante o panorama de heterogeneidade cultural, pretendemos destacar o princípio da igualdade de direitos (UNESCO, Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948) e o combate a comportamentos de intolerância, partindo do princípio que não existem povos mais ou menos civilizados nem culturas mais ou menos desenvolvidas.

“ (...) todas as culturas estão mutuamente imbricadas; nenhuma é pura e única, todas são híbridas, heterogêneas, extremamente diferenciadas, sem qualquer monolitismo.” (Said, 2011, p. 24)

Questões como diversidade sociocultural e desigualdade caracterizam os panoramas contemporâneos na esfera social e política. A questão da Multiculturalidade está presente, com mais ou menos relevância em todos os países de mundo, sendo muitas vezes definida pela heterogeneidade da população que coabita no mesmo espaço geográfico, num determinado contexto histórico e temporal.

Pretendemos neste ponto, identificar e compreender o papel do sujeito na base desta investigação, como um indivíduo particular e único, com as suas relações e inter-relações com o mundo que o rodeia, compreendendo que a natureza do ser humano é formada por duas medidas: a dimensão individual e a dimensão social.

Importa, portanto, definir a noção de Multiculturalismo, para melhor se entender a abrangência do tema em estudo. Nesse sentido propomos a construção da etimologia do conceito, através da fragmentação da palavra, partindo da reflexão em torno da noção de Cultura.

Definir cultura, não se apresenta uma tarefa fácil. A definição de cultura é abrangida por uma vasta área de interesses que podem ir das ciências, à história, à arte, à antropologia, entre outras. Cada qual reclama para si uma definição própria: cultura agrícola, cultura artística, cultura política, cultura geral, económica, macrobiótica, etc..., cada qual define cultura do ponto de vista do uso, da sua natureza, do campo de ação e de uma determinada

ordem. A cultura é transversal a todos os campos da vida do ser humano, orientando o seu quotidiano, alterando-se constantemente com os sujeitos e as práticas sociais. A definição de cultura não é estática, não se encerra, encontrando-se em constante transformação. “Toda a cultura é um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução.” (Cuche, 1999, p. 137).

Para Denys Cuche (1999) “o homem é essencialmente um ser cultural” (p.9), informando que apenas as ciências sociais “oferecem a possibilidade de conhecer a unidade do homem na diversidade dos seus modos de vida e de crença.” (p. 13).

Segundo nos informa Cuche (1999), a primeira definição etnológica de cultura surge em 1871, pelo antropólogo britânico Edward Burnett Tylor:

“Cultura ou civilização, tomada em seu mais amplo sentido etnográfico, é aquele todo complexo que inclui conhecimento, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem na condição de membro da sociedade” ([Tylor, 1871, p.1] Cuche, 1999, p.35).

Cuche (1999) assinala que esta definição rompe finalmente “com as definições restritivas e individualistas de cultura” existentes até aquela data. Para Tylor “cultura é a expressão da totalidade da vida social do homem” caracterizando-se pela “dimensão coletiva” (Cuche, 1999, p. 35), considerando que a cultura é aquisição.

Se o “homem é essencialmente um ser cultural” (Cuche, 1999, p. 9), importa ressaltar que a cultura se altera de acordo com a sociedade e que cada uma abarca em si singularidades.

Ao longo do tempo, a definição de cultura expandiu-se e hoje estamos perante diferentes noções de cultura: cultura imigrante, cultura étnica, cultura política, cultura de origem, entre outras, sugerindo-nos a presença de uma cultura particular. Se para Cuche (1999) “Não há cultura que não tenha significação para aqueles que nela se reconhecem.” (p.239). Sugere-nos, então, que cultura está interdependente dos seus sujeitos e da sua identidade e vice-versa. Ao colocarmos os sujeitos em constante deslocação geográfica, como acontece no fenómeno da emigração, estes serão forçados ao contacto com outra cultura, a desenvolverem experiências de troca, e a serem desafiados a adaptarem-se a outra cultura. Nesta aproximação entre sujeitos que expressam diferentes culturas existe susceptibilidade de haver transformações culturais e o surgimento de novas culturas.

“O encontro das culturas não se produz somente entre sociedades globais, mas também entre grupos sociais pertencentes a uma mesma sociedade complexa. Como estes grupos são hierarquizados entre si, percebe-se que as hierarquias sociais determinam as hierarquias culturais, o que não significa que a cultura do grupo dominante determine o carácter das culturas dos grupos socialmente dominados.” (Cuche, 1999, p.14).

Segundo Marques & Martins (2005, p. 5), num estudo para o Observatório da Imigrações:

“As culturas são diferenciadoras, os seres humanos que as originam são, por vocação e natureza, plurais.

Uma comunidade torna-se tanto mais rica quanto melhor sabe apreciar o mosaico de culturas que nela procuram o espaço e o tempo de diálogo entre si.

Essa é a extraordinária fecundidade que decorre da mobilidade intensa de pessoas, fenómeno sem precedentes na história da humanidade e que se vem acentuando no tempo de hoje.” (Marques & Martins, 2005, p. 5).

Na esfera nacional e internacional, esta “mobilidade intensa de pessoas” de que nos falam os autores (Marques & Martins, 2005) resulta também na mobilidade de diferentes culturas, pois elas não são dissociadas das “pessoas” como nos refere Cuche (1999) quando afirma que “o homem é essencialmente um ser cultural”, neste contexto podemos afirmar que *muitas culturas* nos leva à construção do termo *multiculturas*.

Nesta linha de pensamento, o termo Multiculturalismo trata de definir o fenómeno recente que decorre da movimentação de pessoas, resultado, da também recente globalização da economia, da comunicação e da tecnologia. O mesmo termo tem sido usado por muitos autores para designar concepções distintas, pondo a descoberto “a dificuldade de se controlar o entrelaçamento da terminologia e de interpretar corretamente o conjunto das diferentes propostas”, o qual nos “impede de produzir esquemas simplificatórios eficazes. Mas, por isso mesmo, torna o debate particularmente criativo e aberto ao aprofundamento.” (Fleuri, 2005, p. 94).

Reinaldo Fleuri (2005, p. 91), refere-se ao tema como “um complexo campo de debate entre as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes”. Acrescentando uma visão generalizada e complexa emergente do “campo híbrido, fluído, polissemico, ao mesmo tempo trágico e promissor da diferença, que se constitui nos entrelugares e nos entreolhares das enunciações de diferentes sujeitos e identidades socioculturais” e de “compreensão rígida, hierarquizante,

disciplinar e normalizadora da diversidade cultural.”.

“ «A sua riqueza consiste justamente na multiplicidade de perspetivas que interagem e que não podem ser reduzidas por um único código e um único esquema a ser proposto como modelo transferível universalmente». (Terranova,1997: 13).” Citado por Fleuri (2005, p. 94).

Contudo Fleuri (2005, p. 93) deixa “claro que os mesmos termos têm sido utilizados para indicar conceções distintas”, servindo-se de Moreira (2001) e Silva (2001; 2003) para definir o termo *multicultural* “como categoria descritiva, analítica, sociológica ou histórica, para indicar uma realidade de convivência entre diferentes grupos culturais num mesmo contexto social (Moreira, 2001; Silva, 2001; 2003).”

2.1.1 Educação e Multiculturalidade

“A escola é o instrumento de integração, por excelência. A contrário senso, a escola pode ser o principal fator de exclusão. A escola da diversidade e da sociedade multicultural é, por isso, necessariamente diferente da escola inserida e operando em contexto monocultural.

O Estado-Nação, monolítico e uniformizante, pedia à sua escola que conformasse o «bom cidadão» ainda que tal fosse conseguido à custa da subjugação das culturas ditas minoritárias em favor da superioridade «natural» da cultura de «unidade nacional».

A Nação de Nações, por seu turno, pede à escola que decante uma coesão de valores fundamentais, indispensável ao capital social e ao sentido gregário de comunidade, sem prejuízo da celebração da diversidade que no seu seio se acolhe como expressão de legítimas formas de falar, de acreditar, de interpretar, e de conviver.” (Marques & Martins, 2005, p. 5).

A realidade social multicultural tem-se “referido a diferentes perspetivas de respostas” [...] podendo “inclusive representar conceções pedagógico-políticas divergentes: algumas defendem um modo de aproximar as diferenças étnico-culturais, isolando-as reciprocamente; outras propugnam a perspetiva de convivência democrática entre todos os grupos diferentes.” (Fleuri, 2005, p. 93).

O campo conceptual, em torno do qual emergem as mais variadas questões e reflexões caracteriza-se sobretudo pela:

“Possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las numa unidade que não as anule mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes

agentes e entre seus respectivos contextos. Isto vale, de fato, tanto para o discurso das diferenças étnicas e culturais, de gênero e de gerações, a serem acolhidas na escola e na sociedade, quanto para a distinção entre os povos, a ser considerada nos equilíbrios internacionais e planetários. Vale também para a diversidade das propostas metodológicas, assim como para a possibilidade da articulação em rede das informações e dos novos saberes nas formas do pensamento complexo (Terranova, 1997: 13).” Citado por Fleuri (2005, p. 94).

Romão (2005a) explora o conceito de multiculturalidade na educação, sendo que, na sua perspectiva, o conceito de multiculturalidade não pode ser desvinculado do conceito de cultura e educação.

Na sua definição de cultura formula um conceito antropológico de cultura de forma a poder relacioná-lo com o conceito de educação. O autor aborda o conceito de cultura numa perspectiva de “humanização do mundo”, significando cultura “tudo o que resulta do pensar e do agir humanos sobre a natureza, com vista à obtenção de bens e serviços necessários à sobrevivência e à reprodução da espécie” (Romão, 2005a, p. 127), e ainda, o autor completando a sua ideia em tom de síntese “cultura é toda a ação humana que confere um novo significado ao que originalmente as coisas e os processos tinham no seu estado natural” (Romão, 2005a, p. 127).

Neste seguimento, a cultura é um processo inerente a diferentes contextos sociais que obedecem a estágios diferentes do “mais simples ao mais complexo” (Romão, 2005a, p. 128), são eles: *Processo Cultural Produtivo* “ diz respeito às formas, meios e instrumentos de produção da existência material” (Romão, 2005a, p. 129); *Processo Cultural Associativo*, “ é o conjunto das normas específicas da convivência humana em cada uma das formações sociais de que se tem notícia, bem como das formas, também específicas da sua aplicação” (Romão, 2005a, p. 129) ou seja, este processo corresponde à fiscalização e aplicação das normas em sociedade, portanto este processo cultural associativo é constituído pelo “direito e burocracia de cada sociedade” (Romão, 2005a, p. 129); e por fim, o *Processo Cultural Simbólico* que correspondendo a um processo e representação que necessita obrigatoriamente das etapas anteriores. Este processo simbólico é constituído pela “ciência, arte, religião e por todas as formas de captação, interpretação, representação e expressão do mundo” (Romão, 2005a, p. 127).

Quais são as implicações dos processos culturais atrás referidos por Romão?

O processo simbólico é determinante porque “as pessoas vivem de acordo com o que pensam” ou seja “as pessoas vivem de acordo com o que constroem e representam em seu

sistema simbólico” e nesta visão pode cair-se na interpretação de que os oprimidos vivem mal por causa das suas ideias. Na perspetiva dos materialistas dialéticos, numa visão oposta à anterior, “as pessoas e as sociedades pensam de acordo com as condições de vida que têm” (Romão, 2005a, p. 131).

Qual a relação que se pode influir dos processos culturais atrás citados face à educação formal?

A educação formal, através da escola, trabalha apenas o processo cultural simbólico. Em tom de crítica, Romão (2005a) corrobora a opinião de que talvez por isso as instituições e por conseguinte, a escola sejam mais lentas no seu processo de transformação. E neste sentido a escola é incumbida de ter uma sobreposição de papéis, no que concerne aos dois primeiros processos atrás referidos, o processo cultural produtivo e associativo, advindo como consequência incumbir à escola a “organização da reflexão sobre processos naturais e sociais [...] acabando por se tornar na instituição que instrumentaliza as novas gerações para a reprodução hegemónica sobre o «domínio da natureza» e sobre a estrutura social vigente.” (Romão, 2005a, p.131).

Qual a visão da escola face à diversidade cultural?

Os currículos são “uniculturais”, apenas se baseiam nas duas etapas do processo cultural atrás referido (*Processo Cultural Produtivo e Processo Cultural Associativo*), portanto currículos uniformizados que tem como pretensão educar para o trabalho e prestígio social. Nesta asserção coloca-se a questão da globalização, onde por vezes o desemprego está presente, defraudando os objetivos da escola formal. É importante a escola ter em conta os “processos culturais dos dominados” (Romão, 2005a, p. 132), pois só dessa forma haverá transformação social, económica e política. Ou seja, a crítica à sociedade dominada pelo capital, torna a escola como um instrumento conservador, pois as democracias burguesas esquecem-se das identidades específicas dos vários grupos étnicos existentes em meio escolar. Ainda Romão conclui “o currículo monocultural é como uma Corte, implacavelmente unilateral, que atua em detrimento da justiça cultural para com os oprimidos” e nesta explicação defende o autor que “as culturas são sistemas de construção das diferenças.” (Romão, 2005a, p. 132-133).

Em suma: Romão ao falar de multiculturalidade na educação aborda a importância do

processo cultural dividido em três fases: *Processo Cultural Produtivo*, *Processo Cultural Associativo* e *Processo Cultural Simbólico*. Os três processos são caracterizados pela sua manifestação, elementos e finalidade. Os processos, produtivo e associativo manifestam-se pela ação, tendo como finalidade a vida material (produção e reprodução) e a vida coletiva; o processo simbólico manifesta-se através da representação, com a finalidade de expressar e explicar. A articulação entre os processos culturais vai repercutir-se na escola formal, esta escola que se rege pela lógica da democracia burguesa dominada pelo capital mundial.

Porquê?

Porque os currículos escolares são monoculturais, esquecendo-se das diferenças culturais existentes nas escolas e dessa forma propõem uma justiça cultural que deverá passar pela discussão política.

De forma a complementar e aprofundar a perspetiva de educação multicultural de Romão, parece-nos pertinente refletir sobre a abordagem de Stephen Stoer. Também, Stephen Stoer nas suas obras abordou temas como as políticas das diferenças e sobre as reconfigurações da educação, do Estado, da cidadania e da cultura numa época de globalização. Antes de explanarmos as suas fundamentações, importa abriremos um parêntesis levando-nos aos objetivos da sua explanação. O autor (Stoer, 2008 b) afirma que a problemática do multiculturalismo e da Educação tem sido objeto de debates atuais por razões que se prendem com o fenómeno da globalização e do racismo na Europa.

“ (...) paradoxalmente, quanto mais as culturas do mundo se aproximam, mais sensíveis são as diferenças entre elas.” (Stoer, 2008 b, p. 185).

Neste âmbito de análise, Stoer pensa a educação multicultural como um “movimento social”, relacionado com o fenómeno da globalização e o “aparecimento de novos padrões de regulação social” (Stoer, 2008 b, p. 187), que está em íntima relação entre o Estado e a Educação escolar.

Então, quais as formas de relação do Estado com a Educação escolar?

E quais as formas de relação entre educação escolar e economia?

Segundo Stoer (2008 b, p. 187) a forma de relação entre Estado e educação escolar, Estado e economia, e entre a escola e o mundo do trabalho, foram abordadas sob duas formas:

A primeira abordagem refere-se ao relacionamento entre *Estado e a educação escolar*, desenvolvendo-se ao longo do século XX, designada como “escola para todos”. Oferece uma escola oficial, obrigatória e gratuita, produzindo um sistema binário, assente em vias académicas e vias técnico-profissionais. E visa articular um sistema produtivo criando empregos para todos. O Estado atua como um Estado Educador em nome de uma democratização social baseada no princípio de igualdade de oportunidades.

A segunda abordagem aborda assuntos como a criação de oportunidades de emprego e promoção de retoma do crescimento económico.

Assim, nasceu uma identidade nacional, culturalmente mista. Em que o surgimento de uma nova classe média na segunda metade do século XX, emergente da organização científica do trabalho e do capitalismo monopolista, deu lugar a diferentes opiniões face à educação escolar. Por um lado, deseja-se manter e estender a pedagogia da descoberta presente no ensino básico ao ensino secundário, por outro, deseja-se assegurar o sucesso no mercado de trabalho, através de um ensino secundário mais tradicional, mais de acordo com os requisitos do mundo do trabalho (hierarquia, individualismo, concorrência, transmissão, etc.) (Stoer, 2008 b, p. 192).

Stoer (2008 a), em *A Genética Cultural da «Reprodução»* faz uma análise crítica à obra *A Reprodução* de Passeron e Bourdieu. Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1977) dedicaram parte das suas vidas à pesquisa intensiva das sociedades contemporâneas e às relações sociais que sustentam os diferentes grupos e classes, tentando entender as suas reproduções sociais e culturais, e ao fazê-lo reproduzem também as próprias desigualdades. Segundo (Stoer, 2008 a, p. 86), os dois autores apresentam o Sistema de Ensino como uma instituição que engloba um poder simbólico que reforça a reprodução da cultura dominante e a reprodução de desigualdades sociais, onde a violência simbólica é intrínseca e inevitável, concedendo um arquétipo de socialização que favorece a reprodução das estruturas de poder, as quais são legitimadas na orgânica das classes dominantes das sociedades capitalistas.

“ (...) Bourdieu e Passeron definem a ação pedagógica como uma forma de violência simbólica: «Toda a *ação pedagógica* é, objetivamente, violência simbólica, na medida em que constitui a imposição de um arbitrário cultural por parte de um poder arbitrário» (*ibid.*: 5). A ação pedagógica reproduz o arbitrário cultural das classes dominantes ou dominadas. A ação pedagógica (institucionalizada) da escola reproduz a cultura dominante e, através desta, a estrutura de «relações de força» dentro de uma formação social, possuindo o sistema educativo dominante o monopólio da violência simbólica legítima. Todas as ações pedagógicas praticadas por diferentes classes ou grupos sociais apoiam objetiva e indiretamente a ação pedagógica dominante, porque esta última define a estrutura e o funcionamento do mercado económico e simbólico.

Sendo considerada como uma mera ligação de comunicação, a ação pedagógica mantém dissimulada (mascara) a sua própria natureza, a de impor o poder dominante da classe dominante. [...] Assim, através da realização do processo de reprodução cultural, a ação pedagógica perpetua a estrutura de uma dada sociedade.” (Stoer 2008 a, p. 86).

Porque é que professores e alunos aceitam esta forma de violência (simbólica)?

A única razão para que tal aconteça é o não reconhecimento da mesma; das “relações de força que constituem a sua base.” (Stoer, 2008 a, p. 87). A prática da ação pedagógica confere ao professor legitimidade e autoridade para impor o processo de ensino/aprendizagem, e aos alunos a aceitação do *processo* sem lugar à contestação. Esta identificação de status de parte a parte impossibilita o reconhecimento da *violência simbólica*. Quanto maior o reconhecimento da legitimidade da autoridade do professor melhor decorre a ação pedagógica. Neste sentido, assume-se uma validade da dominação através da produção simbólica que serve apenas à reprodução dos interesses dos grupos dominantes, ou seja, os seus próprios interesses.

2.2 Pedagogia Crítica de Paulo Freire

2.2.1 Educação e conscientização para a democratização

Paulo Freire, tal como John Dewey, deu ênfase no ensino, à prática da Convivência Social, ao Exercício da Cidadania Democrática e ao enquadramento do ser humano no contexto *sócio histórico* ou *histórico social*. Com esta abordagem, Freire veio revolucionar a definição das ciências humanas, nomeadamente no campo da Sociologia e da História, e da inter-relação entre elas no que respeita à avaliação do homem enquanto indivíduo referente a uma sociedade. Para Freire, o homem deveria ser identificado como Ser da espécie a que pertence. Ser, que segundo este pedagogo, é incompleto, inconcluso e inacabado - qualificações a contemplar para uma abordagem coerente e ajustada sobre o mesmo.

Conforme cita o autor José Eustáquio Romão (2005b, p.104), Paulo Freire define *incompletude*, como sendo algo a completar, o que obriga à necessidade da interação do homem com os vários elementos da sociedade. Este processo é estabelecido entre os elementos do grupo de aprendizagem e o educador. Da *inconclusão* relembra a ideia processual de estar em acabamento, em evolução, característica indissociável do processo de

aprendizagem, a qual quanto mais consciencializada e assimilada pelo aluno, mais este se transforma, mais evolui. E, do *inacabamento* remete-nos para a imperfeição e ao processo que não ficou terminado. Para Paulo Freire, onde há vida, há *inacabamento*.

Segundo Freire, são estas três características, que distingue o ser humano dos outros seres vivos - é a “possibilidade de conscientização em relação a estas «limitações», (...) a chave, talvez para a construção” (Romão, 2005b, p.106). Tomar consciência destas realidades abre o caminho para a consciencialização, para que todos possam fazer parte do processo cultural e histórico.

Conforme António Teodoro (2003), após as opressões políticas que a história testemunhou em Portugal, a racionalidade instrumental e tecnicista que povoa os sectores da civilização ocidental e dos seus sistemas económicos e culturais, acabaria por impulsionar a integração do indivíduo numa sociedade, inspecionada não por métodos diretos de controlo, opressão ou repressão, mas por formas persuasivas e apelativas de persuasão de massas.

Propor uma educação de qualidade exige investir quer em políticas financeiras e orçamentais, quer em políticas educativas, de formação crítica e de autonomia dos estudantes, principalmente para que estes aprendam a pensar, refletir, solucionar e criticar, com base na construção e na consciência das várias realidades. Para além da formação, deve direcionar-se o sujeito para a liberdade, pelo que, segundo Freire (2002) somente com a formação do pensamento crítico poderá contribuir para a libertação e autonomia do sujeito. Através da educação, evidenciar-se-á o sujeito social, o princípio crítico e o despertar, para que o Ser Humano possa ir além do seu mundo real.

Sendo assim, a educação não é uma instrumentalização neutra. Pelo contrário, sob uma variedade de formas, é inerentemente política. Perante as diferentes estratégias de pedagogia que podem ser utilizadas, as que dominam tendem a silenciar as vozes e as experiências acumuladas. Contudo, hoje, temos uma compreensão muito maior e mais aprofundada das complexas relações entre educação e o poder diferenciado.

É quase impossível pensar nestes assuntos – tanto ao nível da teoria, como da prática – sem nos apoiar no legado de John Dewey, que tem como fundamento uma educação que se encontra enraizada na expansão da democracia a todas as esferas da vida social, ou seja, um defensor da Democratização.

Democratização como veículo para a libertação, com base na educação, é assumidamente um propósito defendido em toda a obra de Paulo Freire, e enfatizado no livro

Educação como Prática da Liberdade. Desta forma, construir-se-ia uma *Pedagogia* com visão *Crítica* baseada na comunicação, no diálogo e na discussão, de extrema importância para que o sujeito perceba do valor da cultura e o seu papel ativo na construção dessa cultural, integrando-se, assim, no processo de democratização.

Mais tarde, conforme Teodoro (2003, p.139), estes fundamentos vieram a ser discutidos e reforçados no Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, *Educação: Um tesouro a descobrir*, coordenado por Jacques Delors o qual salienta que “será na educação, na formação e no conhecimento” que se poderão “abrir caminhos para a construção de um mundo”, nas palavras de Freire, “mais redondo, menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da Utopia: Unidade na Diversidade” [Freire, 1993, p.36]. Estes novos caminhos serão construídos nas escolas pelo que estas constituem lugares estruturais, conceito desenvolvido por Boaventura de Sousa Santos, nas quais “(...) se podem dotar as futuras «e atuais» gerações com novos modos de pensar a construção de um mundo mais justo” (Teodoro, 2003, p.139).

Sendo assim, as políticas educativas e o sistema escolar são efetivamente relevantes e fundamentais na afirmação da cidadania e da democratização. Esta visa o desenvolvimento da consciência da liberdade, desencadeada pela *Conscientização*, conceito - chave do método freiriano e um dos primeiros passos da “praxis” da *Pedagogia Crítica*.

2.2.2 Conscientização

A Educação, segundo Paulo Freire, não se deve restringir a processos de codificação e decodificação. A sua aplicabilidade e a sua realização não assumem significados quando não existam propósitos que possam desencadear o seu procedimento, isto é, o conceito do autor corresponde a um procedimento baseado na relação consciência-mundo, em que se explora o princípio “de se ter” a consciência e “o mundo”. A “conscientização” consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. Porém, não basta reconhecer que a condição e a existência do ser humano emergem do seu mundo envolvente, dever-se-á considerar todas as relações, que indiscutivelmente criadas podem ser melhoradas. Destas relações – sujeito / objeto, resulta o conhecimento que se materializa em linguagem, depreendendo-se que não existe “ (...) ignorância absoluta, nem sabedoria absoluta”. (Freire, 1997, p.105).

A captação dos dados e interpretações das realidades, por meio das relações, nem sempre é pura, sendo a compreensão mais crítica quanto maior a apreensão das causas

autênticas e mais mágica quando estas não são exploradas na sua totalidade. Emergem, então, compreensões mágicas ou críticas, que remetem para a consciência ingénua, a consciência mágica e a consciência crítica.

Segundo Freire (1997), a consciência crítica, corresponde à percepção das coisas e dos factos e das suas correlações causais e circunstanciais. A consciência ingénua domina exteriormente os factos e julga-os da forma como lhe agrada mais. A consciência mágica capta simplesmente os fenómenos, atribuindo aos mesmos um carácter superior, submetendo-se aos factos. A cada percepção corresponde uma ação que poderá ser ingénua, mágica ou crítica.

Com uma educação que supere a captação ingénua e mágica, com uma tomada de consciência, predominantemente crítica, poder-se-á implementar o processo de Democratização. No entanto, esta tomada de consciência nunca poderá confundir-se com o conceito de “conscientização”. E, para que esta possa existir dever-se-á proceder ao desenvolvimento crítico da consciência crítica. Ou seja, a “*conscientização*” nunca poderá existir fora e sem “praxis”, sem o ato – ação/reflexão, processo que equivale à unidade dialética que constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo subjacente à natureza humana.

A educação e *Conscientização* para a *Democratização* implicam impreterivelmente uma reestruturação do ato educativo como ação de reflexão pedagógica.

“Mas, como realizar esta educação? Como proporcionar ao homem meios de superar suas atitudes, mágicas ou ingénuas, diante de suas realidades?” (Paulo Freire, 1997)

Na abordagem de Paulo Freire para a educação e *conscientização*, a resposta estaria no uso de um método ativo, dialogante e crítico, na modificação dos conteúdos programáticos utilizados na educação e no recurso a técnicas como o da Redução e da Codificação.

Mediante o referido por António Teodoro e Justino Magalhães (2003, p.136), a Alfabetização, não sendo suficiente para provocar a mudança, é no entanto, um meio facilitador para que esta ocorra, em que a escrita vem substituir a memória. Para Freire, com a Alfabetização, estaria o despoletar de uma consciência. Porém o seu procedimento deve afastar o ato puramente mecânico, a memorização e a simples formação de vocábulos a partir do alfabeto.

Para garantir a eficácia do Método, Paulo Freire estabelece três etapas que

corresponderiam: à *Investigação*, na qual se procurariam palavras e temas recorrentes no universo vocabular do aluno e da comunidade, sendo esta uma procura conjunta entre professor e alunos; à *Tematização*, em que se tomaria consciência do mundo, analisando os significados sociais dos temas e palavras; à *Problematização*, em que o professor desafia o aluno a superar a visão mágica e acrítica do mundo, para uma postura conscientizada.

Em todo este procedimento, evidenciam-se o uso das palavras. Palavras, essas, geradoras, que associadas ao meio do aluno/sujeito e à introdução de novos vocábulos, originam a discussão sobre os temas e estimulam a percepção das diferenças, incitando à Reflexão e ao Diálogo.

O *Diálogo* seria o novo conteúdo, segundo Freire, a integrar esta pedagogia e que ajudaria o aluno, antes da aprendizagem, a superar o universo mágico e ingénuo que invade o seu quotidiano. E, contrariamente ao anti-diálogo acrítico (diálogo vertical), pouco humilde, sem comunicação e do qual são quebradas relações de simpatia, o autor defende um diálogo horizontal em que se estabelece a comunicação e a proximidade entre professor e aluno. Neste contexto, o educador nunca poderá colocar-se na posição de detentor do saber. Deverá sim, adotar a posição de quem não sabe tudo e, reconhecer que o aluno é portador de outro conhecimento, talvez mais importante: o da vida. A sua autoridade nunca poderá legitimar todo o conhecimento, mas sim, ser, por vezes, conseqüente de um processo de discussão conjunta. Assumirá, então, o papel de coordenador, moderador, gerador do diálogo e líder social.

Este Método, que classificamos e associamos à Pedagogia Crítica, suscita a *conscientização*, remete-nos, então, para a reflexão e o diálogo, que induzem à ação no sujeito, a intervir na sua conseqüente Transformação. Ou seja, o ser humano é analisado em toda a sua essência para que se proceda à sua Transformação (produto da praxis da pedagógica crítica), enquanto ator social e político, contextualizado com o seu meio histórico-social ou sociocultural, que dará lugar a nível coletivo à Transformação Social.

2.2.3 Pedagogia Crítica

“A Pedagogia Crítica, além de se constituir numa razão e oferecer quadros à ação transformadora, tem possibilitado momentos de felicidade pessoal e coletiva, porque é uma aventura do espírito. Em outros termos, a Pedagogia carrega em si, potencialmente, as dimensões epistemológica, política, ética e estética e, por isso mesmo, é um permanente convite à plenificação reclamada pela consciência da incompletude humana.” (Romão, 2008, p. 15)

Do ponto de vista da Pedagogia crítica, mais concretamente do pensamento reflexivo, Freire sonha com uma educação libertadora, no sentido de uma prática dialética e dinâmica. Freire tenta transmitir um ideal de educação, em que nos propõe alguns ajustes nos métodos de ensino crítico, com base na reflexão, no diálogo, e por fim na sua ação transformadora. Faz-nos refletir sobre o papel do professor como um condutor do ideal de felicidade e como sujeito dotado de talento e experiência, capaz de transmitir valores, ideais e conhecimentos que fiquem marcados na memória dos alunos e perdurem quando adultos.

Consideramos tratar-se de um apelo à reflexão pedagógica, à sua praxis e ao modo como a sua ação se pode refletir em mudanças que produzam resultados idealizados.

Freire ao sonhar com uma educação libertadora como já foi referido atrás, no texto de Gadotti (2007, p.16), refere a educação como uma ferramenta eficaz para a transformação desejada nos nossos alunos - “o sonho de um mundo melhor nasce das entranhas do seu contrário. Por isso, corremos risco, de tanto idealizarmos um mundo melhor, desgarrarmo-nos do nosso concreto (...)”. Ainda dentro do conceito de utopia, Furter (1972, p.39), adverte para a atenção no modo como a ação pedagógica é pensada e praticada, que apesar de se ter em conta o seu pensar para um resultado futuro, a ação decorre no presente.

No âmbito da criticidade para uma conceção crítica, Paulo Freire (1997, p.104), refere que o analfabetismo não é uma “erva daninha” a ser erradicada, mas uma expressão concreta de uma realidade social injusta. Esta frase revela uma preocupação da conceção crítica e um apelo à democratização da cultura. Num cruzamento de ideias no que se refere à importância da reflexão sobre saberes da prática de docência ou educação crítica, abordada nos textos da obra *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (2002, p.39-41), identifica vários saberes que ensinar exige. A reflexão crítica sobre a prática traduz-se numa exigência da relação Teoria/Prática, numa discussão de saberes fundamentais à prática educativo-crítica em que o ato de ensinar, seja no sentido de criar as possibilidades para a construção dos conhecimentos, trabalhando as várias maneiras, caminhos e métodos de ensinar. Em que o aprender preceda ao ensinar, ou seja, ensinar, deve conjugar-se à experiência que resulta não só do aprender, mas também, o de levar os alunos à curiosidade crescente pelo conhecimento, tornando-os mais criativos.

Para uma conceção crítica, o ensinar, segundo Freire, exige reflexão crítica sobre a prática do docente crítico, que implica o pensar certo e “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 2002, p.38). O pensar crítico detém um sentido de curiosidade e é nesse âmbito que Paulo Freire defende que na formação

permanente dos professores, “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.” (p.39), no sentido de uma sempre constante melhoraria da prática do docente, para que o discurso teórico que é necessário à reflexão crítica seja feita de um modo consistente e consciente, que quase se pareça com o da prática.

Gadotti (2007, p.15-27) aborda na obra *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*, os pensamentos inscritos nas obras de Freire e enumera os três momentos fundamentais e interdependentes na sua pedagogia: *o da Teoria, o do Método, o da Praxis*.

A *Teoria do conhecimento*, que respondeu “à questão da aprendizagem a partir de quatro intuições originais”: (Gadotti 2007 p.27)

- 1: A ênfase nas condições gnosiológicas (gnose - saber por excelência) do ato educativo;
- 2: A defesa da educação como ato dialógico (diálogo);
- 3: A noção de ciência aberta às necessidades populares (educação para as massas);
- 4: O planeamento comunitário e participante.

A *Teoria do Método* emprega a necessidade do cruzamento de quatros momentos interdependentes, partindo de um contexto popular e não abstrato, para construir o seu método de ensino, aprendizagem e pesquisa: (Gadotti 2007, p.28)

- 1: O cultivo da curiosidade (ler o mundo);
- 2: O diálogo (troca de ideias do que é lido);
- 3: A educação como ato de produção e reconstrução do saber;
- 4: A educação como prática da liberdade.

Liberdade, para Paulo Freire, segundo refere Gadotti (2007, p. 28) “não é saber escolher”, “não é agir espontaneamente”, é antes a “ capacidade de autodeterminar-se”, de “agir de acordo com uma direção consciente”.

Estes quatro momentos relacionados numa sequência de pensamento, partem da leitura do mundo e da pesquisa, para a reflexão das ideias do que é lido e pesquisado, para depois através do diálogo se partilharem essas mesmas ideias, chegando-se à ação transformadora do pensamento, que interage com o homem/mulher, no dia-a-dia, num todo, numa ação transformadora da sociedade pela ação da educação.

A *Pedagogia da Praxis* resulta assim, da inter-relação da teoria e da prática, e da energia e concretização da vocação do Ser mais humano na consequente transformação do mundo. Um processo que exige uma relação entre o pensar, o dizer e o fazer.

Depois das abordagens sobre os vários aspetos da pedagogia crítica consideramos importante refletir sobre a relação do pensamento crítico e do ensino crítico nas escolas, como elo de ligação aos conceitos abordados.

Numa abordagem sobre o pensamento crítico servem de referência alguns dos pensadores de relevante interesse no ensino crítico, como são exemplo:

John Dewey (2007), que descreveu a importância do «pensamento reflexivo» e os processos para os professores aplicarem de modo a auxiliar os alunos a adquirirem competências e processos de pensamento produtivo.

Jerome Bruner (2011), que defende a aprendizagem pela descoberta, na medida em que os professores deveriam ajudar os alunos a serem construtores da sua própria linguagem, isto é, ajudar os alunos a aprender incentivando-os a colocarem questões e a procurarem possíveis respostas e soluções.

Edwin Fenton (1966), que desenvolveu «uma abordagem indutiva», o de levar os alunos a colocarem questões pertinentes, a participar na análise de teorias, testar ideias e teorias, ou seja, induzir à pesquisa e à descoberta, de modo a conseguirem apresentar as suas próprias ideias e teorias, num processo de aprender a pensar. Esta abordagem tem a pretensão de conduzir os alunos a descobrirem coisas por eles próprios de forma autónoma e independente, aprendendo a colocar questões, procurando respostas e soluções para satisfazerem a sua curiosidade e construírem ideias e teorias sobre o mundo.

O professor como facilitador da pesquisa e da descoberta requer “conhecimento sobre o pensamento e a natureza do discurso humano no processo de aprender a pensar” (Arends, 2008, p. 396). É neste ponto que se prende, na nossa opinião, uma das questões mais pertinentes desta *pedagogia* - a questão do pensamento e o processo que o envolve e define. Isto é, existe a necessidade de se ensinar a pensar criticamente e de se ensinar a atitude e a forma de pensar que esteve na origem de uma determinada teoria mas chegamos à conclusão que ensinar o pensamento crítico e ensinar os seus resultados não é a mesma coisa. O que se depreende da ideia de Paulo Freire é que, o pensamento crítico estimula e favorece a criatividade, a inovação e a livre troca de opiniões (o diálogo), ao mesmo tempo desenvolve e estimula a utilização de instrumentos de avaliação crítica das opiniões e desta forma, o pensamento crítico estimula a avaliação das nossas ideias e teorias evidenciando os seus erros e permitindo a sua substituição por ideias e teorias melhores.

Em suma, consideramos a completa atualização das Pedagogias de Paulo Freire, face à realidade pedagógica atual, se considerarmos a aplicação do pensamento crítico e reflexivo, da potencialidade na idealização dos métodos de ensino/aprendizagem, da possível e desejável reflexão sobre as metodologias e da aplicação de novos procedimentos de ensino. Como descreve Gadotti (2007, p. 28) “Freire conseguiu fazer uma síntese pessoal original entre humanismo e dialética, o que confere um carácter muito atual ao seu pensamento”.

Salientamos ainda com relevante interesse, os quatro momentos da *Teoria do Método, aprendizagem e pesquisa*, em particular o *cultivo da curiosidade* (ler o mundo), no intuito de levar os alunos à descoberta pela pesquisa. Algo que procuramos aplicar nos desafios que apresentamos aos nossos alunos ao longo da Prática de Ensino Supervisionada.

E no segundo momento - o *diálogo* (troca de ideias do que é lido). No ensino das artes visuais torna-se importante esta troca de ideias, através da leitura das imagens, para delas tirarmos as possíveis interpretações que permitirão explorar o *fazer* e o experimentar. Esta noção está ligada ao terceiro momento, *a educação como ato de produção e reconstrução do saber*, que tem aplicação tanto na formação dos alunos como na formação permanente do professor. É neste momento que acontece a mudança de atitude, saber e pensar. Conhecer não é memorizar conteúdos ou acumular informação. Conhecer é criar relações. “O conteúdo torna-se forma. Saber em educação é mudar de forma, criar a forma, formar-se. Educar-se é formar-se.” (Gadotti, 2000, p. 3)

“Só muito recentemente os pedagogistas conseguiram entender essa nova visão da educação quando discutiram a educação do futuro, como no Relatório Jacques Delors da UNESCO (1998) onde ela está associada a quatro grandes pilares: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. Pela primeira vez perceberam os especialistas em educação que educar é criar vínculos e não decorar conteúdos. Paulo Freire antecipou-se pelo menos 50 anos com o seu “Círculo de Cultura”, criando uma metodologia prática que oferece as bases para a construção desses pilares e rompendo com a noção clássica de “aula”.” (Gadotti, 2000, p. 3)

2.3 Ensino de Artes Visuais

Citando Fróis (1999), “Uma das finalidades da arte é contribuir para o apuramento da sensibilidade e do desenvolvimento da criatividade dos indivíduos” é sobretudo no âmbito da educação que a arte é abordada por Fróis. Destaca o autor que as “finalidades da arte” em meio escolar põem em evidência o desenvolvimento das capacidades “cognitivas, afetivas e

expressivas”.

Como?

A arte permite o desenvolvimento da capacidade de distinção entre as cores e as formas; olhar, sentir e identificar o que está representado numa obra de arte. Neste sentido alerta Fróis (1999) que é importante a interdisciplinaridade entre as várias disciplinas e até o contacto direto com as obras de arte. Sugere ainda que o contacto com as artes implica a visita a museus e exposições. Acredita que a área das artes visuais implica um trabalho de motivação por parte dos alunos e professores, sendo que a aquisição de competências na disciplina de educação visual segue os mesmos moldes de outras disciplinas, no entanto com a particularidade de que a expressividade e o sentido estético da produção da obra de arte por parte do aluno, exigem tempo.

Aprofundando o raciocínio atrás referido, importa salientar a perspetiva de Eisner (2004) face à finalidade das artes visuais, que são:

- Apurar os sentidos e a imaginação através da representação. Reforçando que a imaginação está em profunda articulação com os sentidos. Sendo que define imaginação como “uma forma de pensamento que engendra imagens do possível (...) a imaginação permite experimentar coisas novas - com o olho da mente - sem as consequências que poderíamos encontrar se tivéssemos que as provar empiricamente” (Eisner, 2004, p. 21) e nesse sentido, a arte oferece segurança para ensaiar e experimentar. Quanto aos sentidos, a arte convida-nos a prestar atenção à “qualidade do que ouvimos, olhamos, tocamos para poder experimentar” (Eisner, 2004, p. 22). Em suma, o que as pessoas procuram nas artes é perceber o mundo e não só reconhecê-lo.

- A *representação* desempenha funções cognitivas de relevância, pois transforma a consciência e permite transformar a ideia em imagem; permite a correção e revisão dos trabalhos de desenho e pintura. Neste sentido, a *representação* passa por etapas a assinalar: ideias, materiais, mão - movimento. Portanto a elaboração de uma obra de arte confere ao seu criador um momento de recompensa.

- A função cognitiva das artes, segundo Eisner (2004, p. 27), é ajudar a apreender a observar o mundo. O *desenvolvimento cognitivo* através da contemplação e perceção das obras de arte permite a interpretação de signos que nos poderão relacionar com o nosso meio envolvente. Portanto é através desta experimentação que nos é permitida a reformulação constante do mundo.

Relativamente ao ensino das artes visuais, De Eça (2014), em “Para além do crepúsculo das artes visuais na escola”, faz uma reflexão sobre a importância da educação artística e da educação pelas artes visuais no currículo escolar. A autora sublinha a importância do valor da educação artística na sociedade e a mudança de paradigma que se assinala como consequência da vida social do século XXI. Nesse contexto, sugere-nos que as práticas de educação artística “devem ajudar a promover a educação para a paz, educação para a sustentabilidade, para a tolerância e para o respeito pelo outro” (De Eça, 2014, p. 17).

Importa salientar, a distinção que a autora (De Eça, 2014) faz, entre os conceitos de Educação artística, educação das artes visuais e educação visual. O conceito de educação artística é caracterizado pela sua função social, assinalando-se como vetor fundamental “da Educação para a Democracia, tolerância, paz, ócio e qualidade de vida” (De Eça, 2014, p.19). Ainda neste ponto, crítica a autora, que a “educação artística nas escolas continua a deixar de fora os valores espirituais e humanísticos” (De Eça, 2014, p.19). Nesse sentido, argumenta-se a necessidade da tomada de medidas políticas que reforcem a educação artística nas escolas, de modo a que esta possa alargar as suas delimitações assentes nestes valores.

A nuclear interrogação da autora (De Eça, 2014), no presente artigo, assenta na reflexão sobre o trabalho que está a ser desenvolvido na educação artística de forma a fomentar a paz, tolerância e respeito pelas diferenças. Explica-nos, que com base na análise de relatórios, teses de mestrado e de doutoramento, bem como da sua experiência pessoal enquanto formadora, o ensino artístico é abordado segundo parâmetros “de ideologia modernista” (De Eça, 2014, p.21)⁴. Esta ideologia modernista assenta num princípio pouco democratizante, na medida em que a promoção das artes tem como vetor aglutinador os critérios da denominada arte erudita, deixando de lado os aspetos da compreensão cultural. Ainda relativamente às teses analisadas, a autora (De Eça 2014), salienta que maioritariamente os projetos de investigação “raramente põem em causa as estruturas

⁴ A autora De Eça (2014) cita Efland, com objetivo de esclarecer o significado de ideologias modernistas. Segundo o autor são frisados aspetos do “bom gosto da estética ocidental. Não fornecendo capacidades para a compreensão cultural ou uma base de ação moral”

curriculares das artes visuais” da mesma forma que nas escolas “os professores raramente põem em causa os propósitos das disciplinas que lecionam.” (p.21). Por outro lado, o ensino de artes visuais ou educação artística nas escolas está tendencialmente a extinguir-se, como se tem verificado com o agravamento gradual da diminuição da carga horária dedicada às artes, e nesse sentido, urge dar novo fôlego ao ensino artístico.

Perante o presente cenário da educação artística em Portugal, Eça (2014) considera urgente repensar a educação artística “em termos de espaços que ocupa e das finalidades que tem declarado” (p.21), invocando para isso os “documentos [...] basilares para a construção do que nós entendemos hoje por educação artística, educação através das artes, educação com e pelas artes” (p.21), como é o caso do *Mapa para a Educação Artística* resolvido na Conferência Mundial sobre Educação Artística da UNESCO, realizada em Lisboa no ano de 2006 e da agenda de Seoul para a educação artística (UNESCO, 2011).

Então qual a importância das artes no currículo das escolas?

A autora influenciada por Anne Bamford (2006) refere os “efeitos positivos que a prática das artes e o desenvolvimento da criatividade promovem na aprendizagem dos alunos. Um delas seria o pensamento crítico” (De Eça, 2014, p.22), e ainda influenciada por Efland (1999), conclui que um dos aspetos da educação artística é a promoção cultural e espiritual do indivíduo, fomentando a criatividade e a participação criativa na vida em comunidade, além de estimular a interdisciplinaridade.

Perante esta leitura poderíamos questionar o porquê de os decisores políticos não tomarem medidas no sentido de estimular o ensino das artes. Depreende-se que a justificação a esta resposta não se encontra explícita. Porém depreende-se que os governos investem em áreas economicamente rentáveis e objetivas e, nesse sentido, da importância das artes e dos seus benefícios para a vida social e cultural, ainda não está completamente esclarecido devido à escassez de estudos.

De Eça (2014) assume que a escola atual não satisfaz as necessidades do mundo real e dos alunos. Justificando que a ausência da interdisciplinaridade, não promove a relação indivíduo/sociedade e a relação entre indivíduos, bem como a consolidação de conhecimentos adquiridos e nesse sentido a autora propõe uma mudança de paradigma no currículo escolar. As artes devem ter a função de tornar as pessoas mais humanas e promover a cooperação e a inclusão em populações multiculturais, teoria em contra corrente ao que está instituído na aplicação prática dos currículos atuais das escolas portuguesas. Por outro lado, torna-se cada

vez mais importante legitimar o papel das artes em Portugal e propor de forma implícita o estudo exaustivo de situações de casos específicos, com o fim de compreender as consequências da arte na vida das pessoas.

Trabalhar sobre o paradigma das artes para a promoção da paz significa alterar os currículos escolares e educar para o humanismo e desenvolvimento crítico, características ausentes dos currículos atuais.

3º CAPÍTULO: Prática de ensino supervisionada

“No epicentro deste redemoinho dialético encontra-se, evidentemente, a figura do professor como uma entidade que possui privilégios únicos na capacidade de planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações decorrentes do ato educativo, podendo assim refletir sobre as suas próprias ações e fazer das suas práticas e estratégias, verdadeiros berços de teorias de ação.” (Coutinho, et al., 2009)

A prática de ensino supervisionada (estágio), inserida no contexto deste Mestrado, representa a componente empírica de um estudo de caso com os alunos da disciplina de Educação Visual de uma turma de 8º ano da Escola Dr. Azevedo Neves, na Damaia – Amadora, ao longo dos 1º e 2º período no ano 2012/2013.

3.1 Quadro empírico – Prática de ensino supervisionada

Neste item pretende-se descrever as opções metodológicas adotadas na investigação, tendo em consideração a definição do problema, as questões de fundo e os objetivos que se pretendem atingir.

A presente investigação de natureza empírica desenvolveu-se de forma faseada, de modo a permitir uma abordagem metodológica fundamentada e objetiva. Neste sentido, os procedimentos metodológicos ocorreram em cinco fases: definição do problema, pesquisa bibliográfica, investigação prática, recolha de dados e comunicação de resultados, que se explanam do seguinte modo:

Definição do problema:

A problemática resulta da tomada de consciência da realidade do ensino de artes visuais a uma população escolar multicultural inserida no concelho da Amadora. A abordagem foi realizada através de um olhar curioso e atento sobre a identidade cultural e étnica de cada aluno e aprofundar qual a relação entre estes alunos e o currículo do ensino de artes visuais. Além de procurar os contributos que ensino de artes visuais presta a outras culturas, no campo da expressividade individual, cultural e das *representações simbólicas* (Romão, 2005a, p.129).

Assim e na sequência da tomada de consciência da problemática em análise, organizou-se a questão de partida do seguinte modo:

Qual o contributo que o ensino das artes visuais concede a uma população escolar de muitas culturas ou multicultural?

Questões de estudo:

- Que ferramentas e mecanismos existem, no currículo nacional, que contribuam para a formação plena, livre e equitativa de alunos culturalmente diferentes?
- Que metodologias de ensino de artes visuais refletem de modo positivo para a representação simbólica da expressividade cultural e individual dos alunos, contribuindo para as aprendizagens?
- Que fragilidades ou potencialidades marcam as práticas do professor no contexto multicultural?

Objetivos:

- Analisar as representações, expectativas e experiências vivenciadas pelos alunos, no desenvolvimento dos projetos de artes visuais, visando explorar o desempenho e o envolvimento destes na participação, na elaboração e na implementação dos projetos.
- Estudar as potencialidades e vulnerabilidade da adequação das metodologias conceptuais predominantes no ensino de artes visuais, aplicadas ao longo da prática supervisionada, que possam esclarecer possíveis modos de atuação no contexto de uma população escolar multicultural.
- Identificar metodologias de ação que resultem em práticas pedagógicas de sucesso nas aprendizagens.

Pesquisa bibliográfica:

1 - Levantamento da bibliografia

- Pesquisa bibliográfica com base nos conceitos: de currículo, de ensino de artes visuais e de multiculturalismo;
- Análise da bibliografia para fundamentação teórica;
- Redação do estado de arte em torno dos conceitos selecionados.

2 - Pesquisa de documentos oficiais

- Compilação dos currículos da disciplina de Educação Visual, desde 25 de abril de 1974, presentes na legislação portuguesa;
- Pesquisa da legislação relativa ao Estatuto da Carreira docente e estatuto do aluno;
- Pesquisa da legislação relativa a organizações internacionais, UNESCO, FMI;

Investigação prática:

A investigação prática desenvolveu-se em contexto de sala de aula, em torno de três unidades curriculares: Comunicação visual, Luz/cor e Elementos da Forma, que decorreram em sete fases:

Fase 1 – Construção e planificação

Procedeu-se ao desenvolvimento de um plano de ação através da organização e planificação da prática de ensino supervisionada, resultando na construção de todos os instrumentos necessários à Fase 2:

- Questionário diagnóstico aos alunos;
- Grelhas de avaliação qualitativa e quantitativa dos alunos;
- Caderno de registo de aulas;
- Planificações das unidades didáticas;
- Planos de aula;
- Enunciados e materiais;
- Fichas de autoavaliação.

Fase 2 – Ação, observação e avaliação

Procedeu-se à prática/ação em sala de aula, através das planificações das unidades didáticas e dos instrumentos construídos, atrás referidos, permitindo a observação, avaliação e a recolha da informação necessária a esta investigação, nomeadamente através das seguintes tarefas:

- Realização de questionário aos alunos;
- Observação direta e participativa no desenvolvimento das aprendizagens propostas;
- Registo diário do desenvolvimento da prática letiva através do diário de bordo;
- Desenvolvimento das estratégias e metodologias das unidades didáticas;
- Desenvolvimento do processo de avaliação;

Fase 3 – Reflexão sobre a (ação) Fase 2

- Reflexão sobre o desenvolvimento e os resultados das atividades realizadas em contexto de sala de aula;

Fase 4 – Reformulação da Fase 2

- Readequação e reajustamento das estratégias e metodologias das unidades didáticas;

Fase 5 – Ação, observação e avaliação

- Observação direta e participativa no desenvolvimento das aprendizagens propostas;
- Registo diário do desenvolvimento da prática letiva através do diário de bordo;
- Desenvolvimento das estratégias e metodologias das unidades didáticas;
- Desenvolvimento do processo de avaliação;

Fase 6 – Reflexão sobre a Fase 5

- Reflexão e conclusão sobre a Fase 4.

Fase 7 – Reflexão e Conclusão

Após a conclusão da investigação prática procedeu-se à execução de um importante utensílio para o professor em formação inicial, designado por *Portefólio*, neste sentido seguimos as orientações, relativas a este, de Bernardes e Miranda (2003):

“Um utensílio que serve, antes de mais, para representar o seu autor em termos profissionais, já que nele é possível encontrar a sua filosofia de educação, o seu percurso profissional, as suas estratégias de ensino e aquilo que faz para aprender. Este utensílio permite reagrupar, organizar e apresentar a sua formação, as suas práticas pedagógicas e a sua relação com os alunos.” (Bernardes & Miranda, 2003, p.33)

Nesta etapa de investigação procedeu-se ao tratamento e análise de dados destacando-se: a correspondência dos objetivos das unidades curriculares com os modos de representação gráfica dos alunos; do registo das atividades realizadas; análise e avaliação da contribuição do projeto de investigação no que respeita a alunos de diferentes culturas; avaliação descritiva da intervenção realizada; análise e interpretação dos resultados obtidos; revisão da validação teórica; análise das perspetivas em aberto resultantes da investigação.

Para finalizar elaborou-se uma síntese analítica que relacionou as práticas de ensino da disciplina de Educação Visual ao 8º ano, com as estratégias e as metodológicas em sala de aula, refletindo sobre o modelo pedagógico aplicado.

3.2 Metodologias de investigação

No presente item descreve-se a metodologia utilizada na investigação, tomando como ponto de partida, a definição da problemática, as questões de partida e os objetivos que se pretendem atingir já referidos no ponto anterior - *Quadro empírico – Prática de ensino supervisionada*. A abordagem privilegia o método de investigação qualitativo, dentro de uma prática reflexiva, crítica, compreensiva e interpretativa, ou seja, Método de Investigação-Ação. Os dados usados no estudo foram recolhidos através de diferentes metodologias: questionários, observação direta e participativa, trabalhos gráficos dos alunos, e de vários instrumentos, como: grelha de observação das aulas, notas, fichas de autoavaliação, planos de aula e enunciados.

Importa contextualizar o campo de ação onde decorreu o exercício da Prática de Ensino Supervisionada (estágio), a forma como foi vivenciada, as características da escola, a localização geográfica e as particularidades dos constituintes da turma com os quais se

desenvolveu a prática letiva, para melhor se entender a motivação deste estudo.

A fase empírica desta investigação decorre no âmbito da disciplina de Educação Visual da turma de 8º ano (8ºA) na Escola Dr.º Azevedo Neves, na Damaia – Amadora, no ano letivo 2012/2013. Este agrupamento pela sua localização geográfica acolhe uma população escolar maioritariamente multicultural, com diferenças étnicas, sociais e económicas. A investigação visa incidir sobre a importância do ensino de artes visuais numa realidade multicultural, através de um olhar curioso e atento sobre a identidade cultural e étnica de cada aluno.

Segundo os autores Coutinho, et. al. (2009), definem Investigação-Ação baseada nos autores, Elliot (1993), Kemmis (1984), Lomax (1990), Bartolomé (1986) e Watts (1985). É sobretudo com base em Watts que Coutinho, et. al., definem Investigação-Ação como “um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação.” (Coutinho, et. al, 2009, p.360). Ainda, a Investigação-Ação obedece a um conjunto de metodologias que assentam num processo contínuo e em espiral de aquisição de conhecimentos que permitem a reflexão crítica da prática pedagógica. Esta reflexão crítica vai permitir a tomada de consciência dos problemas inerentes ao processo ensino-aprendizagem, que muitas vezes terão que ser reavaliadas e readequadas. Ou seja, “O essencial na Investigação ação é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática.” (Coutinho, et. al, 2009, p.360).

Optou-se pela metodologia de Investigação-Ação pois relaciona-se com o campo da educação, no sentido em que:

“ (...) a escola é um terreno propício a gerar incertezas, anseios, problemas, conflitos comunicacionais e toda uma série de situações dinâmicas decorrentes da ação humana, que, pela atividade daqueles que se envolvem arduamente nesse espaço de intensa vida, acabam sempre por fazer brotar para a esfera social o que de melhor se pode extrair de um ambiente pleno de diálogos e de sonhos, onde a vontade de mudar pulsa a cada momento. Investigar para agir, investigar e agir ou investigar agindo? Será que neste espaço social de ciclos de avanço em torno do futuro as teorias nascem para explicar as práticas ou, pelo contrário, as práticas adquirem a suprema capacidade de gerar teorias?”. (Coutinho, et. al, 2009, p.356).

Reforçamos o uso desta explicação como uma:

“(…) perspectiva teórica, sendo caracterizada por um maior dinamismo na forma de encarar a realidade, maior interatividade social, maior proximidade do real pela predominância da praxis, da participação e da reflexão crítica, e intencionalidade transformadora, torna-se num verdadeiro esteio onde acabam por vir apoiar-se muitos dos investigadores que desenvolvem os seus estudos no seio das ciências sociais em geral e da educação em particular (Stenhouse, 1983)”. (Coutinho, et. al, 2009, p.357).

Ou seja, esta metodologia vai permitir uma reflexão crítica face à ação do professor em contexto de sala de aula, portanto, permitindo-nos incidir sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos e ao mesmo tempo tentar colmatá-las através da reflexão constante sobre as práticas e os resultados. Em primeiro lugar, esta metodologia resolve os problemas com que se depara um professor estagiário; em segundo lugar, os problemas em contexto de sala de aula trata de situações reais e por isso o método Investigação-Ação tem como característica a resolução de problemas; em terceiro lugar tem como características a investigação *participativa e colaborativa, prática e interventiva, cíclica, crítica e auto-avaliativa*.

Ainda Coutinho, et. al. (2009), refere que a investigação-ação em ciências da educação pode trazer os seguintes contributos:

“(…) uma nova forma de investigar que dá maior relevo ao social, pondo o investigador e os participantes no mesmo plano de intervenção; a combinação de métodos quantitativos e qualitativos, originando novas técnicas de recolha de dados, tais como «entrevista narrativa» e «investigação biográfica»”. (Coutinho, et. al, 2009, p.364).

É nossa intenção seguir o método investigação-ação, pois como nos diz Coutinho (2009), o nosso trabalho incide sobre um contexto escolar onde se deve dar importância à comunidade escolar no âmbito social. Passaremos de seguida à caracterização da amostra.

De notar que esta amostra sobre a qual recai a investigação, não é representativa, uma vez que incide sobre um número residual de alunos, sendo, portanto, uma investigação de carácter exploratório.

3.3 A Escola - Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves

3.3.1 Projeto Educativo de Escola - PEE⁵

O Projeto Educativo de Escola (PEE) visa ser o instrumento local da política educativa, elaborado e executado com a participação imprescindível de toda a comunidade, onde serão estabelecidas as metas, os objetivos e as estruturas funcionais da unidade organizacional.

Este instrumento constituirá o documento de referência quer para a elaboração dos outros documentos de programação pedagógica e organizacional (Plano Anual de Atividades, Regulamento Interno, Projeto Curricular de Escola, Projetos Curriculares das Turmas e outros documentos de carácter pedagógico), quer para promover e assegurar o inter-relacionamento entre os vários corpos dentro da comunidade e entre estes e a comunidade local.

Deverá igualmente implicar toda a comunidade educativa, em especial os alunos, atores e destinatários de todo o processo educativo, na interligação entre a comunidade Escola e o meio no qual ela atua, nas suas componentes sociais, cultural, económica, ambiental, entre outras.

O Projeto Educativo de Escola do Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves desenvolve-se em torno do seu tema organizador – *VIVER O PRESENTE, CONSTRUIR O FUTURO – uma escola do século XXI*. Propõe-se com o Projeto Educativo olhar os atuais desenvolvimentos dos contextos sociais europeus e nacionais e, muito particularmente, aquele em que o Agrupamento se insere, de uma forma nova que obrigue a repensar o lugar da Escola e a sua tarefa educativa fundamental.

A diversidade cultural não pode ser hoje considerada uma mera curiosidade, pois ela é um facto presente na nossa sociedade e nas nossas escolas. Olhar este dado como um facto e

⁵ As informações deste subtítulo foram recolhidas em: Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves - Projeto Educativo - Quadriénio de 2009/2010 a 2012/2013 (*vide* em http://agan.pt/pdf/projecto_educativo.pdf)

não como um problema é a tarefa de uma escola que se pretende transformativa, em que sejam criadas novas estratégias inclusivas possibilitadoras de uma verdadeira educação para a cidadania e para a participação democrática. Olhar o outro na perspetiva do outro, evitar a formação de preconceitos e estar abertos à diversidade são as formas propostas para construir o futuro que se perspetiva intercultural (*vide* Projeto Educativo - Quadriénio de 2009/2010 a 2012/2013 em http://agan.pt/pdf/projecto_educativo.pdf).

Localização geográfica do Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves

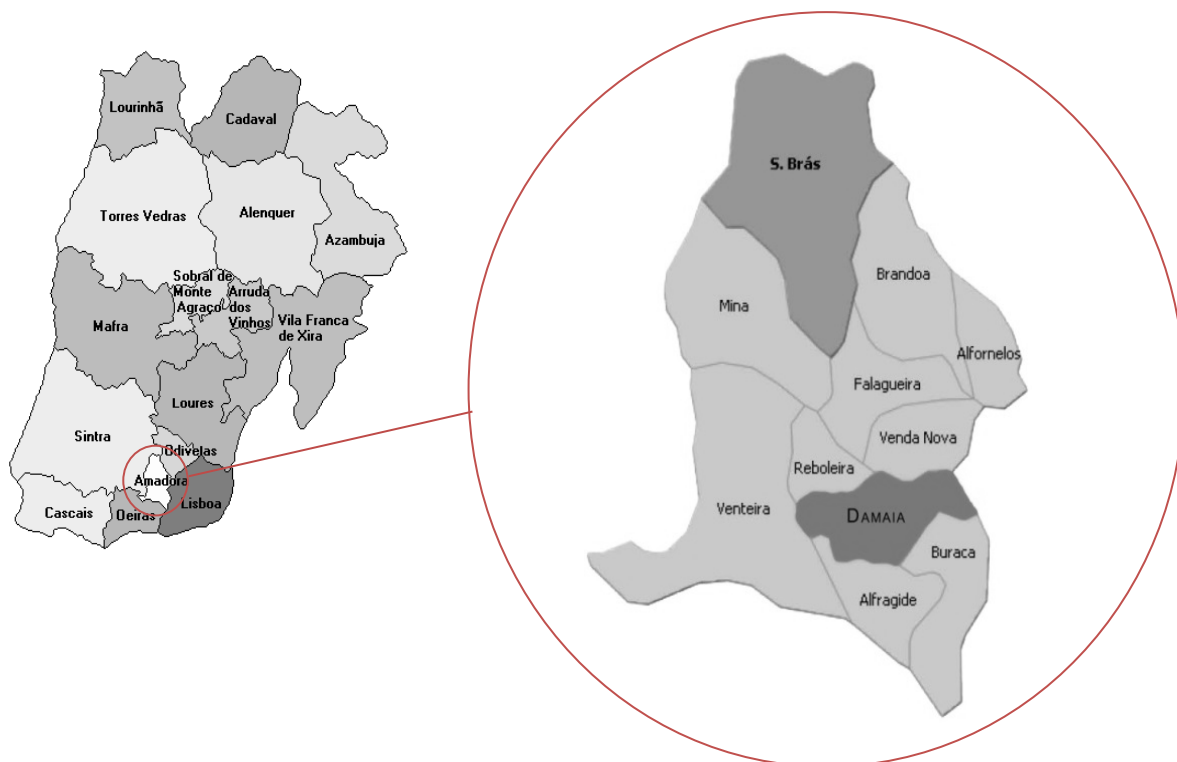


Figura 1 Damaia - Concelho da Amadora

3.3.2 Caracterização dos bairros e população escolar ⁶

A situação geográfica do Concelho da Amadora, na continuidade da cidade de Lisboa e o crescimento demográfico explosivo resultantes dos fluxos migratórios pós 25 de Abril, com predominância da população Cabo-verdiana, confere-lhe características de sub-urbanismo acentuado, com problemas de integração das comunidades residentes. A remodelação urbanística da zona e a criação de novas acessibilidades fazem desta área um novo espaço que começa a ser ocupado por novos grupos sociais.

O crescimento explosivo levou à formação de algumas ilhas de habitação clandestina e bairros degradados como é exemplo, o Bairro 6 de Maio, o Estrela de África e a Estrada Militar do Alto da Damaia, entre outros, o que levanta problemas de integração e de identidade social e territorial que se refletem na Escola, pois é deles que provém uma grande parte dos seus alunos.

A população escolar é maioritariamente multicultural, a escola conta com 21 nacionalidades distintas.

As habilitações literárias da população são em geral baixas, com a taxa de analfabetismo a situar-se pelos 10%, possuindo a maioria (60%) apenas o 6º ano e sendo mais uma vez os originários dos países africanos os que apresentam habilitações mais diminutas.

As limitações formativas destas comunidades migrantes, desde sempre vocacionadas para atividades laborais de incidência manual, onde a destreza e a força física eram até então os únicos fatores de escolha, limitou-as na apetência para o desenvolvimento de outros saberes e conhecimentos. Situação que as lançou obrigatoriamente para os quadros de exclusão atuais face às suas limitações reais de competências técnicas e formativas. Estas carências acabaram por ser transferidas para a 2ª e 3ª geração, resultando em quadros vivenciais excluídos e de risco.

O tipo de vivência na comunidade, da população jovens em idade escolar, e a sua não

⁶ As informações deste subtítulo foram recolhidas do Projeto Educativo 2009/2013 do Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves. *Vide* em http://agan.pt/pdf/projecto_educativo.pdf.

inclusão num contexto normal tem potenciado o risco comportamental no interior dos espaços escolares do Agrupamento com consequência direta nos itinerários educacionais dos alunos.

Treinados nos expedientes do bairro, têm pleno conhecimento do lado marginal da vida. A maioria dos alunos provenientes destes bairros problemáticos desconhecem regras de conduta social e o seu universo vocabular é extremamente restrito, quer pela ausência de estímulos educativos quer pela dominância do crioulo como língua familiar.

Quer seja pelas dificuldades de aprendizagem, quer seja pela vivência acelerada a que estão sujeitos nos bairros, a realidade tem mostrado no Agrupamento, um número significativo de alunos com elevado índice de desinteresse escolar e que se manifesta no progressivo absentismo ao longo do ano letivo. De modo relacionado estão os projetos de vida dos alunos que refletem naturalmente as expectativas e os níveis de autoestima, que se vão desenhando nos sucessivos anos de insucesso escolar.

Os índices de abandono escolar e consequente insucesso escolar, a delinquência juvenil, os problemas disciplinares e uma sociedade ainda pouco sensibilizada para o relevo da escola como fator de desenvolvimento equilibrado, fazem da freguesia da Damaia uma das mais deprimidas do país.

É neste contexto que o Agrupamento está inserido e procura combater, através dos seus projetos especiais de intervenção, interação e integração, o insucesso escolar. Sempre na perspetiva de educar e preparar para a vida os seus alunos.



Figura 2 Escola Básica 2,3/Secundária Dr. Azevedo Neves - Sede de Agrupamento

3.3.3 Caracterização geral do Agrupamento



Figura 3 Escola Básica 2, 3 / Secundária Dr. Azevedo Neves – Sede de Agrupamento

O Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves situa-se na freguesia da Damaia, concelho da Amadora, a 10 quilómetros do Centro de Lisboa. A Escola situa-se na Zona Oeste da cidade e a 500 metros do IC 19. Constituída por quatro pavilhões, ocupa um espaço físico de grandes dimensões, tendo ainda uma grande capacidade de expansão.

O Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves foi constituído a 1 de setembro de 2006 e incorpora três escolas:

- Escola Básica 2,3/Secundária Dr. Azevedo Neves (sede do Agrupamento);
- Escola Básica do 1 e 2 Ciclo com Jardim-de-infância, Condes da Lousã, construída nos terrenos que pertenceram aos Condes da Lousa, situada na freguesia de Damaia, concelho da Amadora;
- Escola Básica do 1 e 2 Ciclo com Jardim-de-infância, José Ruy, ilustre artista de Banda Desenhada, situada na freguesia de Reboleira, concelho da Amadora.

A localização geográfica do Agrupamento implica que este acabe por englobar uma comunidade escolar diversificada. Tendo em conta as características específicas da comunidade escolar desta zona e a necessidade de uma resposta global de articulação entre os diversos ciclos de escolaridade bem como de otimização de recursos, a formação do Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves surge como consequência da reorganização da rede educativa, numa tentativa de responder de forma integrada às necessidades educacionais

da população escolar.

O agrupamento engloba, neste momento, o ensino pré-primário, 1º Ciclo, 2ºCiclo, 3ºCiclo, Secundário e, desde junho de 2008 um Centro de Novas Oportunidades (CNO) vocacionado para motivar a população adulta local a aumentar a sua qualificação a nível académico e profissional.

3.3.4 Projeto Curricular de Escola

O Projeto Curricular de Escola (PCE) do Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves articula-se com o Projeto Educativo de Agrupamento (PEA) e constitui a matriz para a posterior elaboração do Projeto Curricular de Turma (PCT). Visa concretizar as orientações curriculares de âmbito nacional e adequa-las ao contexto específico dos alunos que frequentam o Agrupamento.

A população escolar caracteriza-se por uma diversidade socioeconómica e cultural que apresenta necessidades diversas a que o currículo nacional não dá respostas, torna-se claro a conceção de um projeto que adapte as aprendizagens aos níveis regional e local.

O Projeto Curricular do Agrupamento (PCA) tem como objetivo a definição de estratégias de desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem, opções curriculares, prioridades pedagógicas, organização geral, e as competências gerais, transversais e essenciais de cada disciplina, área disciplinar e atividades em que alunos, professores, a autarquia, parceiros sociais e demais elementos da comunidade educativa se possam vir a envolver ao longo do ano letivo. Tem como referência o currículo nacional que define o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos durante o nível de ensino que frequentam.

A dinâmica e a flexibilidade do PCA decorrerão de um longo processo de reflexão crítica, não só sobre as opções tomadas pela Escola, mas também em relação às orientações ou decisões do Ministério da Educação que possam comprometer os objetivos definidos.

(*vide* Projeto Educativo - Quadriénio de 2009/2010 a 2012/2013 em http://agan.pt/pdf/projecto_educativo.pdf).

3.3.5 Plano Anual de Atividades

A fim de satisfazer os objetivos e metas do Projeto Educativo, elabora-se o Plano Anual de Atividades (PAA), que pretende organizar o elevado número de propostas de

atividades que decorrem ao longo do ano no Agrupamento.

Nos departamentos curriculares e nos diversos grupos de recrutamento é desenvolvido trabalho didático que é operacionalizado a nível dos conselhos de turma. Este trabalho pretende alcançar uma significativa articulação horizontal e transversal do currículo, evidente nos projetos curriculares de turma e no plano anual de atividades.

No final de cada ano letivo é agendada uma reunião de reflexão e balanço das atividades realizadas por cada departamento e grupo, tendo como objetivo a identificação de pontos fortes e aspetos a melhorar.

3.4 Os Alunos

3.4.1 Plano Curricular de Turma

Um dos instrumentos mais importantes para o desenvolvimento das competências gerais e transversais da turma é o Plano Curricular de Turma (*vide* Apêndice 1).

O Plano Curricular de Turma (PCT) deve ser articulado com o Projeto Educativo de Escola (PEE) e o Projeto Curricular de Escola (PCE), ajustando o Currículo Nacional e o Projeto Curricular de Escola ao contexto de cada turma. Esta ação deverá possibilitar a diferenciação pedagógica e a sua elaboração e gestão é da responsabilidade do Conselho de Turma.

O Plano Curricular de Turma tem como objetivos: fomentar o trabalho em equipa dos professores da turma; centrar a ação educativa nas aprendizagens dos alunos; criar uma linha de atuação comum dos professores da turma perante os alunos; fomentar a articulação horizontal dos conteúdos do ensino e a integração dos saberes; e explorar as motivações e interesses dos alunos, adaptando as estratégias de ensino às suas características.

O Projeto Curricular de Turma integra ainda: a caracterização da turma/alunos; a identificação de problemas, de casos de retenção e definição de prioridades de atuação; e a definição de uma estratégia educativa global para a turma.

3.4.2 Caracterização da turma do 8ºA

De modo a preservar a identidade dos alunos serão utilizados nomes fictícios, mantendo-se o género e a idade, para melhor contextualização e análise dos dados recolhidos.



Nº	Nome	Idade	Retenção no 8º ano	Nº Retenções
1	Adriano	14		1
2	Albertina a)	14		1
3	António	12		
4	Cláudia	17	X	4
5	David	14	X	2
6	Edgar	15		2
7	Edirson	13		-
8	Edmiro	15		1
9	Ivank	13		-
10	Ivo	14		1
11	Jacinto	15		2
12	Jamiro	15		2
13	Lambadú	17		1
14	Manuel	15	X	2
15	Mariano	15		2
16	Nuno	15		2
17	Ramyro	20	X	1
18	Uriel	19	X	3
19	Vanilson b)	15	-	-
20	Vera	18		1

Tabela 1 – Lista de alunos do 8ºA

- a) Alunos ao Abrigo do Dec. Lei Nº319/91 de 23 de agosto (alunos do ensino especial).
b) O aluno é novo nesta escola e o seu processo ainda não deu entrada.

Dados recolhidos:

Para a realização dos gráficos que se seguem, foram recolhidos dados junto do Conselho de Turma - através do PCT - e ainda, realizado um Questionário a cada aluno da

turma do 8ºA, para a caracterização do perfil do aluno (*vide* Anexo I). Este *Questionário* caracteriza-se pela composição de elementos de carácter biográfico; composição do agregado familiar e encarregado de Educação; o percurso escolar dos alunos; as línguas faladas; as disciplinas preferidas e com mais dificuldades; a ocupação de tempos livres fora da escola; a utilização de computador em casa; as atividades de interesse na escola e os seus objetivos ao longo da vida; a saúde e a alimentação e ainda como cada um dos alunos se caracteriza.

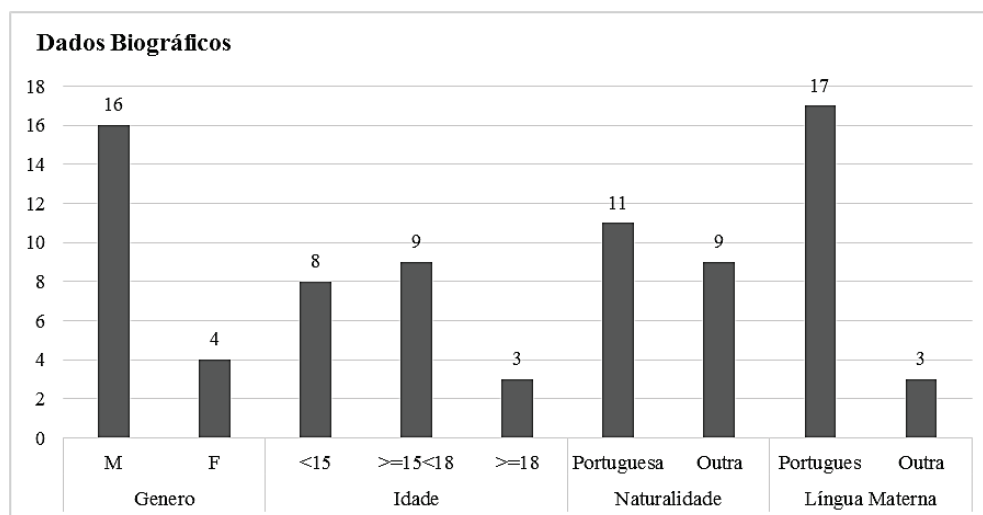


Gráfico 1 – Dados Biográficos

A turma é composta por 20 alunos, 4 alunos do sexo feminino e 16 alunos do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 12 e 20 anos, sendo a média de idades 15,15.

Relativamente à Naturalidade, 11 alunos nasceram em Portugal, 9 alunos no estrangeiro. A maioria, 17 alunos, tem a Língua Materna Portuguesa e 3 alunos pertencem a outra.

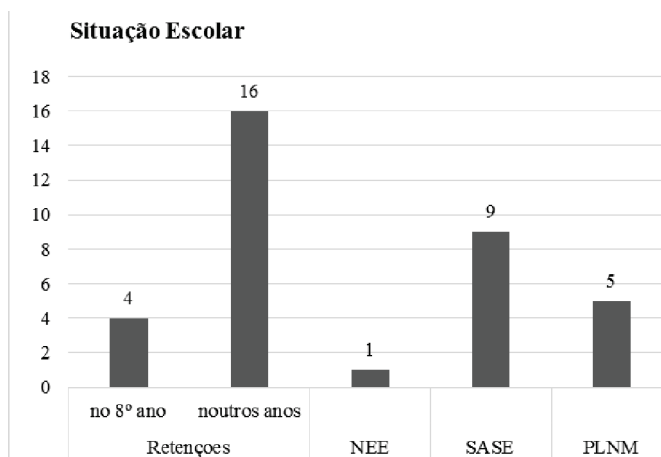


Gráfico 2 – Situação Escolar

Relativamente à situação escolar nenhum aluno frequentou o pré-escolar, 16 alunos estão no 8º ano com retenções anteriores e 4 alunos estão a repetir o 8º ano. A turma conta com 1 alunos fora da escolaridade obrigatória (+18 anos), 1 aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) abrigo do regime aplicado pelo Decreto-lei N°319/91 de 23 de agosto, 5 alunos a frequentarem a disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM) e 9 alunos contemplados com o Serviço de Apoio Social Escolar (SASE).

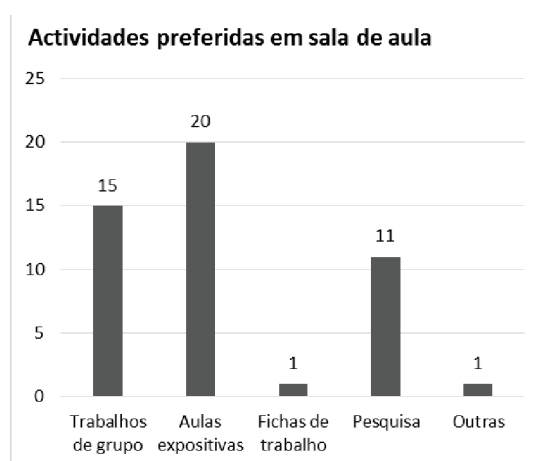


Gráfico 3 – Atividades preferidas pelos alunos em sala de aula.

Respetivamente às atividades realizadas em contexto de sala de aula, a maioria dos alunos (15) tem preferência pela realização de trabalhos em grupo, a totalidades prefere aulas ministradas com recurso à exposição de materiais (filmes, Powerpoints, slides, entre outros), 11 alunos gostam de fazer pesquisa (com preferência para o uso das novas tecnologias) e apenas 1 aluno prefere fichas individuais de trabalho.



Gráfico 4 - Hábitos de estudo

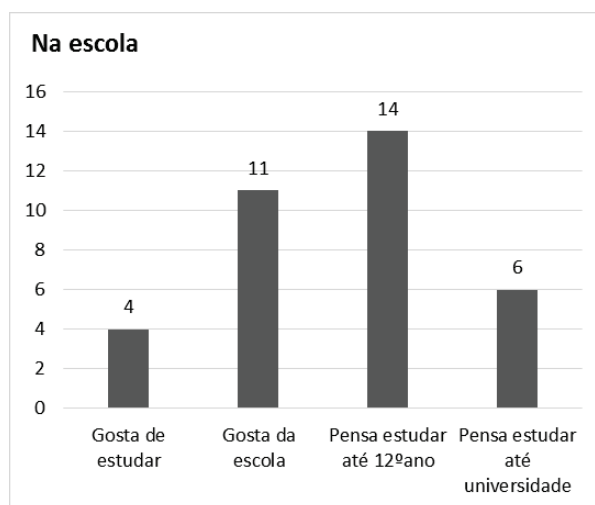


Gráfico 5 – Motivações futuras dos alunos face à escola.

Em relação aos hábitos de estudo, em casa, apenas 2 alunos afirmam estudar habitualmente em casa, 1 dos quais com apoio ao estudo e apenas 5 possuem computador.

Comparativamente, em contexto escolar, 4 alunos gostam de estudar na escola, 11 alunos afirmam gostar da escola, a maioria (14 alunos) pretende terminar o ensino obrigatório (12º ano) e apenas 6 alunos pretendem ingressar no ensino superior, em áreas como a medicina, eletrónica ou informática.

O facto de 5 alunos frequentarem a disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM), pode levantar problemas na aprendizagem de todas as outras disciplinas; Interesses/Motivações/Expectativas.

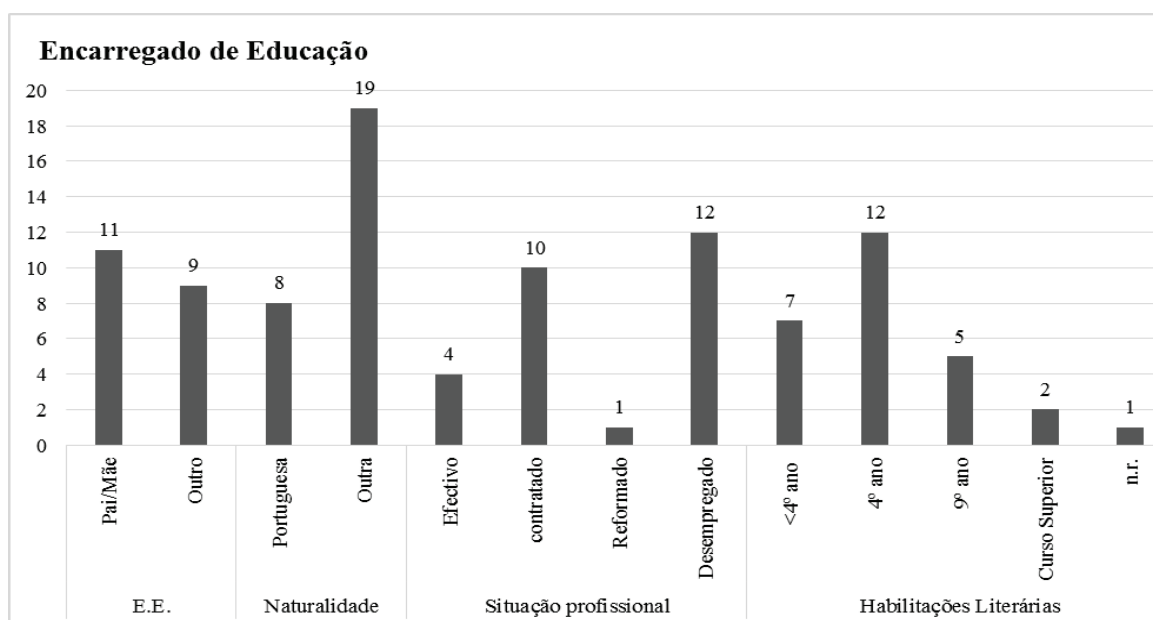


Gráfico 6 – Situação Familiar

Relativamente à situação familiar, 11 alunos vivem com mãe e pai ou padrasto e 9 em família monoparental. Apenas 8 dos encarregados de educação tem naturalidade portuguesa, sendo a maioria (19) de outra naturalidade.

A situação profissional dos encarregados de educação revela-se preocupante, uma vez que apenas 4 são efetivos e 10 possuem um contrato de trabalho, sendo que a maioria (12) se encontra em situação de desempregado. No que respeita às habilitações académicas 7 não possuem qualquer escolaridade, 12 completaram o 1º Ciclo, 5 frequentaram o 9º ano e apenas 2 dos encarregados de educação concluíram o ensino superior.

3.4.3 Diagnóstico da turma nos diversos domínios

Ao nível do domínio de valores e atitudes alguns alunos revelam dificuldades de relacionamento interpessoal, de integração e de colaboração com o grupo, pelo que a turma ainda não funciona como um todo. No cumprimento e respeito das regras estabelecidas no regulamento interno existe um pequeno grupo de alunos que ainda revela dificuldades em cumprir e respeitar o regulamento interno. Sete alunos revelam problemas comportamentais.

De acordo com os dados recolhidos pelos professores da turma do 8ºA e registados no Plano Curricular de Turma (PCT), no que diz respeito aos problemas comportamentais, emocionais ou sociofamiliares, a maioria dos alunos vêm de famílias desestruturadas, com baixa autoestima, dificuldades de concentração e desmotivação para o estudo, revelando-se, no entanto, recetivos ao afeto e reforço positivo que o corpo docente possa transmitir.

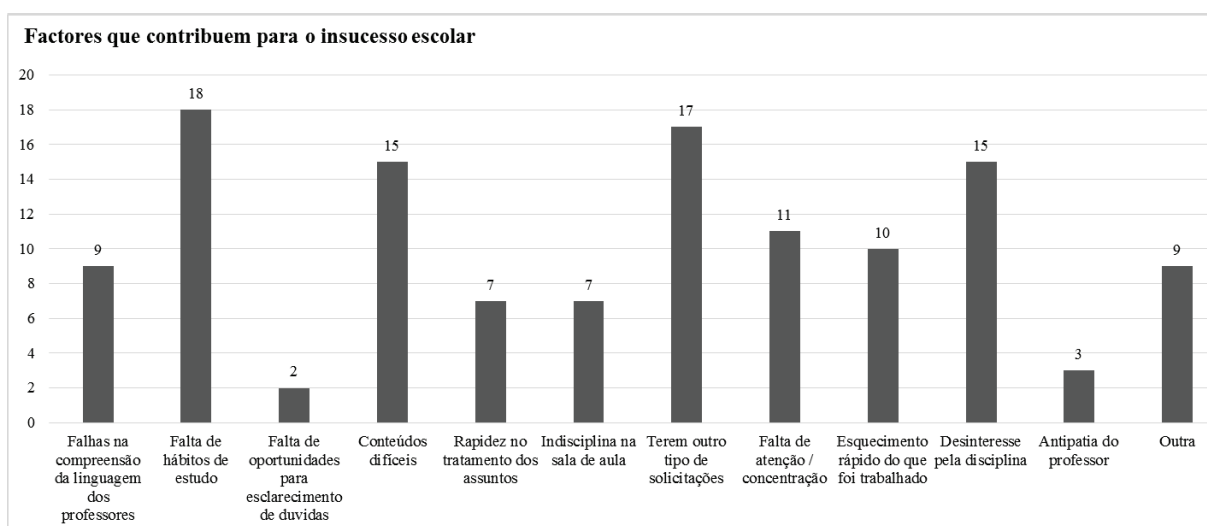


Gráfico 7 – Opinião dos alunos face ao insucesso escolar.

Ao nível do domínio dos conhecimentos, a maioria dos alunos revela dificuldades nas aprendizagens que resultam da ausência de hábitos e métodos de estudo, bem como, dificuldades na organização e apresentação correta dos materiais, sendo que mais de metade da turma tem faltas de material a uma ou mais disciplinas.

Na comunicação e na forma correta de utilização da língua portuguesa, à exceção dos alunos que frequentam PLNM, os restantes alunos conseguem utilizar a língua portuguesa medianamente na forma oral.

3.4.4 Diagnóstico global da turma

Aspetos que facilitam a aprendizagem:

Tendo em conta as diferentes capacidades e culturas dos alunos, seria essencial a organização da turma em grupos, com níveis diferenciados de conteúdos, de acordo com a análise do professor da disciplina.

Aspetos que dificultam a aprendizagem:

A de falta de materiais, de organização, de métodos de trabalho e as dificuldades de concentração dos alunos, bem como, a dificuldade no cumprimento do regulamento interno e o elevado absentismo (*vide* Apêndice 6).

Princípios Orientadores:

Fazer cumprir o regulamento interno; utilizar a caderneta do aluno para comunicar com o encarregado de educação; utilizar a folha de ocorrências do livro de ponto para informar o diretor de turma; elaborar e respeitar a planta da sala de aula; criar um ambiente em sala de aula que estimule a curiosidade e o cooperativismo.

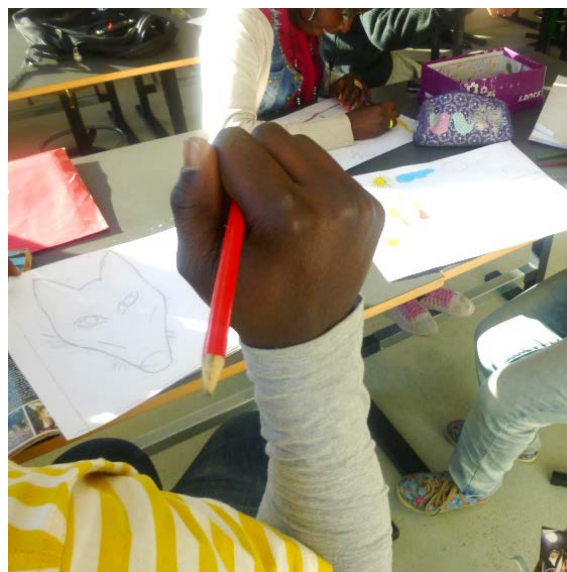


Figura 4 Alunos do 8ºA – Disciplina de E.V.

3.4.5 Caraterização pedagógica da turma

Breve análise da situação inicial dos alunos e dos resultados escolares dos anos anteriores.

Nº	Nome	Idade	Retenção no 8º ano	Nº Retenções
1	Adriano	14		1
2	Albertina a)	14		1
3	António	12		
4	Cláudia	17	X	4
5	David	14	X	2
6	Edgar	15		2
7	Edirson	13		-
8	Edmiro	15		1
9	Ivank	13		-
10	Ivo	14		1
11	Jacinto	15		2
12	Jamiro	15		2
13	Lambadú	17		1
14	Manuel	15	X	2
15	Mariano	15		2
16	Nuno	15		2
17	Ramyro	20	X	1
18	Uriel	19	X	3
19	Vanilson b)	15	-	-
20	Vera	18		1

Grupo 1 **Grupo 2** **Grupo 3**

Tabela 2 – Lista de alunos do 8ºA

- a) Alunos ao Abrigo do Dec. Lei Nº319/91 de 23 de agosto (alunos do ensino especial).
- b) O aluno é novo nesta escola e o seu processo ainda não deu entrada.



Figura 5 - Cláudia nº8 – 8ºA

Os dados apresentados nas seguintes tabelas são referentes ao 1º período e consideram os diagnósticos dos professores das disciplinas de Português e Matemática, incluídos no Projeto Curricular de Turma - PCT.

Português	Alunos com dificuldades	Alunos com capacidade média	Alunos com boa capacidade
1. Oralidade*	2,7, 9, 13, 14, 16, 17, 18	3, 4, 5, 6, 8	-
2. Leitura - técnica e fluência	-	2,7, 6, 9, 13, 14, 16, 17, 18	3, 4, 5,8
3.Compreensão leitora*	2,7, 9, 13, 14, 16, 17	3, 4, 5,6,8,18	-
4. Desenvolvimento da competência literária*	-	2,3,4,5,6,7,8, 9, 13, 14, 16, 17,18	-
5. Escrita *	2,6,7,9, 13, 14, 16, 17,18	3, 4, 5, 8	-
6. Gramática*	2, 5, 6,7, 8, 9, 13, 14, 16, 17,18	3, 4	-
7. Memorização (como fator de integração e consolidação de conhecimentos adquiridos)	2	7, 9, 13, 14, 16, 17,18	3,4,5,6,8,18
8. Interferências linguísticas	Bastantes interferências, chegando a perturbar gravemente a compreensão do texto	Interferências que prejudicam a expressão linguística, mas não perturbam a compreensão do texto	Algumas interferências
	PLNM (**) 19/A1, 20/A1	PLNM 15/A2, 21/A2	PLNM 22/B1

Quadro 1: Diagnóstico dos alunos do 8ºA na disciplina de Português.

(*) As dificuldades devem-se, sobretudo, à dificuldade de concentração e consequente apreensão e consolidação das matérias.

(**) Não foi possível obter informações sobre a aluna Uriel n. º18, devido ao reduzido número de aulas a que compareceu.

Matemática	Insuficiente	Suficiente	Bom
Números e operações	2, 5, 7, 9, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21 e 22.	4, 6, 8, 16	
Geometria e medida	2, 4, 5, 6, 7, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 e 22.	8	
Funções, Sequências e Sucessões	2,4, 5, 6, 7, 8, 9, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21 e 22.	16	
Álgebra	2, 5, 6, 7, 9, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 21 e 22.	4, 8, 16, 18	
Organização e tratamento de dados			
Resolução de problemas	2,4, 5, 6, 7, 8, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 e 22.		

Quadro 2: Diagnóstico dos alunos do 8ºA na disciplina de matemática.

3.4.6 Estratégias gerais e específicas

Em reunião de conselho de turma, no início do 1º período, realizou-se o levantamento das dificuldades e problemas dos alunos do 8ºA. Esta reunião permitiu realizar um plano de ação que contemplam as estratégias educativas globais e os objetivos mínimos a atingir pela turma. O plano de recuperação incide em primeiro lugar a nível individual/aluno, permitindo agrupar os alunos em três grupos com diferentes características de intervenção e ação.

Grupo 1 - Alunos n.ºs: 5, 12, 14, 15, 18, 19 e 20

Objetivos:

- Reduzir ou ultrapassar as atitudes de desmotivação e falta de empenho escolar;
- Reforçar os níveis de integração dos alunos nas atividades escolares;
- Melhorar os níveis de concentração e de trabalho individual dos alunos;
- Adquirir e consolidar as aquisições básicas de cada disciplina;
- Estimular e desenvolver as potencialidades e capacidades evidenciadas pelos alunos.

Estratégias gerais

- Apoiar com medidas e estratégias de ensino diferenciadas a aprendizagem dos alunos;
- Reforçar e articular a aquisição de aprendizagens estruturantes;
- Evidenciar a necessidade do trabalho e estudo individuais;
- Estabelecer um contato sistemático com os encarregados de educação, no sentido de pedir o seu apoio, acompanhamento e coresponsabilização no percurso escolar dos alunos.

Estratégias específicas

- Propor e integrar os alunos nas Oficinas de Português, Matemática e C.F. Químicas;
- Solicitar a intervenção articulada com o GIPE e o EPIS;
- Utilizar de metodologias de ensino diferenciadas;
- Trabalhar aspetos interdisciplinares nas várias disciplinas;
- Controlar a realização dos TPC e a organização do material de estudo;

Grupo 2 – Alunos n.ºs: 1, 2, 6, 7, 8, 9, 13, 15, 18 e 19

Objetivos:

Melhorar o rendimento escolar e diminuir as probabilidades de insucesso escolar;
Reduzir o nível de insucesso cumulativo a Português e Matemática.

Estratégias gerais:

Reforçar a exigência de atitudes e comportamentos favoráveis ao sucesso escolar;
Controlar e responsabilizar os alunos pelo trabalho individual realizado;
Consolidar e melhorar os níveis de aquisição de aprendizagens estruturantes.

Estratégias específicas:

Integrar alguns alunos em apoios específicos a Português e Matemática;
Melhorar os níveis das aquisições e de desenvolvimento de capacidades em todas as disciplinas.

Grupo 3 – Alunos n.ºs: 3, 4 e 11

Objetivos:

Reforçar e potenciar o trabalho e os resultados escolares de excelência.

Estratégias gerais:

Aumentar o nível de exigência no processo ensino-aprendizagem nas diversas disciplinas;
Inculcar nos alunos a procura do mérito e a aceitação de outros desafios formativos.

Estratégias específicas:

Solicitar trabalhos de maior exigência e rigor avaliativo;
Alargar o âmbito de estudo e de trabalho;
Promover nos alunos o gosto pela colocação de metas e tarefas escolares mais ambiciosas.

3.4.7 Atualização do Plano Curricular de Turma

Após a avaliação do 1º período procedeu-se à alteração da constituição dos grupos de níveis de aprendizagem. Os alunos nº 1 Adriano e nº11 Jacinto, saíram da escola durante o 1º Período, e o aluno nº3 António foi transferido para o 8º2 a seguir à interrupção letiva do carnaval, passando a turma a ter 17 alunos.

Nº	Nome	Idade	Retenção no 8º ano	Nº Retenções
1	Adriano	14		1
2	Albertina a)	14		1
3	António	12		
4	Cláudia	17	X	4
5	David	14	X	2
6	Edgar	15		2
7	Edirson	13		-
8	Edmiro	15		1
9	Ivank	13		-
10	Ivo	14		1
11	Jacinto	15		2
12	Jamiro	15		2
13	Lambadú	17		1
14	Manuel	15	X	2
15	Mariano	15		2
16	Nuno	15		2
17	Ramyro	20	X	1
18	Uriel	19	X	3
19	Vanilson b)	15	-	-
20	Vera	18		1

Grupo 1 **Grupo 2** **Grupo 3**

Tabela 3 – Lista de alunos do 8ºA

- a) Alunos ao Abrigo do Dec. Lei N°319/91 de 23 de agosto (alunos do ensino especial).
- b) O aluno é novo nesta escola e o seu processo ainda não deu entrada.

Como se pode verificar no quadro acima, e depois das saídas dos alunos referidos, a turma apresenta um aproveitamento ainda mais fraco, sendo que o aluno menos fraco, Cláudia n.º4, faltou muito durante o 2º período, devido a problemas de saúde, o que previsivelmente fez baixar o seu desempenho no final do período. Para além do aproveitamento, temos também uma assiduidade muito baixa em quase metade da turma. Também ao nível do comportamento, a situação é preocupante, já com várias participações escritas em várias disciplinas (História, Educação Física, Matemática e Ciências da Natureza), a saber: David n.º5, Edgar n.º6, Edmiro n.º8, Jamiro n.º12, Nuno n.º16, Vanilson n.º19 e Vera n.º20.

Face ao exposto, as medidas anteriormente previstas deverão ser reforçadas, tanto quanto possível, pelo conselho de turma, no sentido de melhorar os resultados dos alunos.

3.6 Construção e planificação

3.6.1 Planificação anual

A planificação anual foi elaborada a partir dos roteiros sequenciais das temáticas a lecionar, apresentadas nas orientações curriculares de educação visual do 3º ciclo.

A planificação anual foi desenvolvida pelo professor orientador (da Prática de Ensino Supervisionada) e completada com algumas propostas sugeridas pela Professora Estagiária. Esta Planificação serviu de base às planificações das unidades curriculares e posteriores planos de aula. Os conteúdos lecionados foram aqueles definidos na planificação anual e previamente discutidos em departamento de expressões. São eles: Comunicação | Comunicação Visual | Logotipo | Luz/Cor | Elementos da Forma (*vide* Apêndice 2).

3.6.2 Planificação das unidades didáticas

Utilizamos a expressão “plano de unidade didática” para caraterizar um instrumento de trabalho (planificação) que nos permite organizar a prática educativa, ajustando o processo ensino-aprendizagem às necessidades dos alunos. Ou seja, permitiu organizar um grupo de conteúdos e competências associadas que são percebidas e relacionáveis de forma lógica numa duração de tempo variável (Arends, 2008). A unidade didática surge na sequência da planificação anual. Apresenta-se como uma fase intermédia de planeamento antes da prática das aulas. Esta fase da planificação implica uma maior pormenorização do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, de uma unidade didática, constituindo assim o princípio fundamental da elaboração e da preparação de cada conteúdo a lecionar nas diferentes aulas seguindo uma sequência lógica.

Durante os dois períodos escolares, elaborámos duas planificações de unidades didáticas para o 8ºA (*vide* Apêndice 3). Estas planificações basearam-se num processo iniciado após a construção de um mapa conceptual de forma a hierarquizar os conceitos temáticos a lecionar.

Quando planificamos, devemos saber o que pretendemos ensinar, como vamos ensinar, quando e para que é que vamos ensinar. De modo, a possibilitar uma aprendizagem sustentada e significativa aos alunos, torna-se assim essencial que nas unidades didáticas estejam presentes e interligados um conjunto de conteúdos programáticos, objetivos de aprendizagem, atividades ou unidade, estratégias, recursos e o tempo que constituirá cada

unidade de trabalho.

Nesta perspetiva foi ainda considerada uma avaliação ao nível dos recursos humanos, condições, materiais, espaciais e temporais. Esta avaliação de partida permite identificar quais as potencialidades e limitações que poderão ajudar ou condicionar o desenvolvimento da unidade didática em contexto de sala de aula.

Importa referir que a avaliação, como parte integrante do processo ensino aprendizagem, permite-nos obter este retorno. É através da avaliação que obteremos informações para tomar decisões, refletir e planificar de modo a reajustar a prática educativa para melhorar a aprendizagem. Por outras palavras, a avaliação não só informa o aluno do seu progresso como também informa o professor das modificações que deverá fazer no processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo do estágio construímos duas planificações de unidade didática para o 8ºA: “Luz/Cor” e “Elementos da forma”. Apesar das dificuldades com que nos defrontámos, concluímos que a construção de uma unidade didática se apresenta para o docente como uma ótima forma de organizar o processo ensino-aprendizagem e a interdependência entre os seus elementos básicos (objetivos, conteúdos, metodologias, estratégias, recursos e avaliação).



Figura 6 – Elaboração de trabalho da unidade Didática Luz/Cor

Disciplina: Educação Visual

Nº de Aulas: 8 (90 min)

Ano/Turma: 8º3

Data: 22 de Outubro a 10 de Dezembro de 2012

Sala: B01

Hora: 8h20 - 9h50 (2 tempos de 45 min)

Conteúdo Programático	Objectivos de Aprendizagem	Unidade	Metodologia /Estratégias	Tempo previsto	Recursos		Avaliação
					Professor	Aluno	
Luz / Cor: Compreensão dos efeitos da cor na percepção do mundo envolvente.	<p>Compreender conceitos teórico-científicos do fenómeno luz-cor:</p> <ul style="list-style-type: none">- Analisar o fenómeno de decomposição da cor, através do prisma de Newton.- Interpretar e distinguir contributos de teóricos da luz-cor (Issac Newton, Wolfgang von Goethe, Johannes Itten, Albert H. Munsell). <p>Reconhecer a importância da luz-cor na percepção do meio envolvente:</p> <ul style="list-style-type: none">- Identificar a influência dos elementos luz-cor na percepção visual dos espaços, formas e objetos (espectro eletromagnético visível, reflexão, absorção).- Investigar a influência da luz-cor no comportamento humano. <p>Distinguir características e diferenças entre a síntese aditiva e a síntese subtrativa:</p> <ul style="list-style-type: none">- Explorar propriedades e qualidades da luz-cor, em diversos suportes e contextos (tom ou matiz, valor, saturação, modulação).- Manipular a síntese aditiva (luz) e síntese subtrativa (pigmentos) na combinação de cores (cores primárias e secundárias, sistema cor-luz /RGB, sistema cor-pigmento/CMYK, impressão).- Aplicar contrastes de luz-cor em produções plásticas (claro/escuro; quente/frio; cores neutras; cores complementares; extensão; sucessivo; simultâneo). <p>Dominar a aquisição de conhecimento sincrónico e diacrónico:</p> <ul style="list-style-type: none">- Desenvolver ações orientadas para o estudo da evolução histórico-temporal, identificando as relações existentes entre fatores técnicos e científicos.- Estudar e compreender características e diferenças dos fenómenos da luz-cor num determinado momento, não considerando a sua evolução temporal.	Esquema luz/cor: Síntese aditiva da luz e síntese subtrativa dos pigmentos.	Exposição teórica da matéria; Experiência com Disco de Newton.	2 aulas 90' min	<ul style="list-style-type: none">• Quadro interativo• Quadro branco• Caneta de quadro• Computador• PowerPoint• Fio• Cartão	<ul style="list-style-type: none">• Régua• Esquadro• Compasso• Papel• Cavalete• Grafite• Borracha branca• Lápis de cor• Canetas de feltro• Tesoura• Cola• Guaches• 2 Pinceis nº3 e nº6• Godés• Copo de Iogurte• Pano	<ul style="list-style-type: none">• Observação direta e contínua;• Observação de atitudes e valores;• Criatividade e rigor técnico;• Autonomia.
		Círculo cromático	Exposição teórica da matéria;	2 aulas 90' min			
		Cores quentes c/ gradação	Exposição teórica da matéria;	2 aulas 90' min			
		Cores frias c/ gradação	Exposição teórica da matéria;	2 aulas 90' min			

Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Prática de Ensino Supervisionada - Orientador Prof. Luis Ribeiro - Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves
Prof. Estagiária Cláudia Salvador. Ano letivo 2012/2013

Quadro 3: Planificação da uma Unidade Didática Luz/Cor

Este trabalho permite organizar e antecipadamente o percurso de ensino-aprendizagem para que no momento da sua aplicação o aluno tenha tudo o que necessita para desenvolver e construir o conhecimento previsto. Também proporciona uma grande autonomia ao docente permitindo-lhe uma metodologia personalizada do seu trabalho. Estes fatores reunidos constituem um elemento fundamental para a formação e desenvolvimento do professor.

Assim, consideramos que a construção das unidades didáticas revelou ser uma experiência muito enriquecedora e de grande relevância para a formação enquanto professores-estagiários, permitindo-nos enquanto aprendizes e futuros profissionais da educação, dar os primeiros passos na arte de organizar/planear o processo ensino-aprendizagem.

3.6.3 Planos de aula

Nas aulas lecionadas as atividades foram organizadas por unidades de trabalho entendidas como projetos que implicam um processo e um produto final. Foram estruturadas de forma sistemática, englobando diferentes estratégias de aprendizagem e de avaliação.

Procurámos que os nossos planos de aula estivessem, obviamente, de acordo com a Planificação Anual e com as Unidades Didáticas, onde foram elaborados os vários tipos de planificação. Os Planos de Aula (*vide* Apêndice 4) foram realizados em maior quantidade, uma vez que para cada aula que lecionámos elaborámos um Plano de Aula. É de referir que durante o nosso estágio elaboramos 17 planos de aula, sendo que cada plano de aula correspondia a um bloco de 90 minutos, ou seja 2 tempos de 45 minutos.

Deverá referir-se que foi através da construção destes planos de aula e na sua implementação que foi possível analisar os níveis cognitivos, técnicos e de interesses dos alunos face à disciplina de Educação Visual. Mais à frente voltaremos ao assunto.

Iremos proceder à descrição geral dos planos de aula utilizados na disciplina de Educação Visual. Estes planos adotaram o modelo utilizado na escola para esta disciplina, surgindo no cabeçalho algumas informações básicas como o nome da escola, a área disciplinar, a turma, o ano a lecionar, a data e os tempos letivos, sumário e a sala correspondente à aula. Ainda, no plano de aula indicam-se a unidade didática e respetivos conteúdos programáticos, estratégias, objetivos de aprendizagem, metodologias/estratégias, materiais e a avaliação. Neste Plano identificam-se quais os objetivos que pretendemos atingir ao nível do saber, saber fazer e saber ser, enquanto de desenvolvem os conteúdos temáticos,

procedimentais e atitudinais estipulados para essa aula.

De seguida, no plano de aula procedemos à descrição das situações de aprendizagem e à sua organização, descrevendo as atividades e os recursos utilizados para essa aula, ou seja, são descritos os diferentes momentos didáticos previstos para essa aula.

Escola Básica 2,3 Secundária
Dr. Azevedo Neves
Agrupamento de Escolas

PLANO DE AULA

Disciplina: Educação Visual Aula nº 1 e 2 (1ª)		Sala: B01 Data: 24 de Setembro de 2012		Ano/Turma: 8º3 Hora: 8h20 - 9h50 (2 tempos de 45 min)		
Conteúdos Programáticos	Unidade	Metodologia/Estratégia	Objectivos de Aprendizagem	Sumário	Materiais	Avaliação
Comunicação: Reconhecer a importância das artes visuais como valor cultural indispensável ao desenvolvimento do ser humano.	<ul style="list-style-type: none">• Apresentação da disciplina, programa e competências;• Exercício de apresentação;• Regras e funcionamento da sala de aula;• Lista de materiais necessários ao desempenho da disciplina: <p>Bloco cavalete A3; Régua 50cm; Esquadro 30cm; Transferidor; Compasso; Lápis, Borracha branca; Afia; Lápis de cor; Canetas de feltro; Guaches; 2 Pinceis nº3 e nº6; Godés; Copo de Iogurte; Pano; Cola; Tesoura.</p>	<p>Explicação do exercício de apresentação:</p> <ul style="list-style-type: none">• A Importância da gestão de tempo (5min).• A importância da capacidade de síntese.• Comunicação de uma ideia ou conceito.• Leitura e interpretação do mesmo.	<ul style="list-style-type: none">• Realizar composição expressiva de uma ideia ou conceito;• Incentivar a capacidade de síntese e de comunicação;• Fomentar as relações interpessoais.	<p>“Apresentação; Regras e funcionamento da sala de aula; Materiais necessários;”</p>	Aluno: <ul style="list-style-type: none">• Caneta• Lápis• Borracha Professor: <ul style="list-style-type: none">• Quadro branco• Caneta de quadro	Observação directa

Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.
Prática de Ensino Supervisionada - Orientador Prof. Luís Ribeiro - Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves
Estagiária Cláudia Salvado. Ano lectivo 2012/2013

Quadro 4: Plano de Aula n.ºs 1 e 2

Metodologias

A metodologia contemplou várias formas de trabalho baseadas em ações de natureza diversa: mostras audiovisuais, exposição oral, demonstração prática, diálogos e debates, trabalho de sala de aula e participação na exposição de Educação Visual | Expressão Plástica.

O método expositivo permitiu contextualizar os conteúdos a abordar, surgindo como facilitadores da apreensão dos códigos visuais e estéticos e servindo de ponto de partida no processo de execução dos projetos.

O diálogo com os alunos sobre os temas escolhidos e os projetos propostos realizaram-se através do recurso à exposição de imagens, com referências a diferentes autores, à contextualização do trabalho e através de materiais realizados pela professora estagiária.

A gestão do tempo de cada unidade de trabalho foi respeitada e incutida aos alunos, permitindo um melhor planeamento de cada atividade.

Estratégias

As estratégias de ensino visaram o desenvolvimento da comunicação visual individual, a cooperação e a participação coletiva.

Tendo em conta o contexto escolar já descrito, a maioria dos alunos não apresentam os materiais básicos e essenciais ao desenvolvimento normal dos trabalhos, tais como: bloco de papel, lápis de cor, papel, tintas, pincéis, etc...com alguma flexibilidade e cooperação alguns alunos acederam a partilhar os seus materiais e para o efeito reuniam-se em grupo. Alguns materiais armazenados no arquivo da sala, esquecidos por outros alunos em anos anteriores, foram sendo cedidos pelos professores, a fim de todos poderem trabalhar. Esta carência de materiais por parte dos alunos deve-se sobretudo à falta de organização e desinteresse, uma vez que os mais carenciados (9) têm acesso a subsídio (SASE) para comprar material. Esta situação, no entanto, acabou por se revelar uma experiência enriquecedora, invocando a partilha, cooperação, entendimento, diálogo e observação de outras formas de interpretar o mesmo tema, desenvolvendo os domínios afetivos, cognitivos e sociais.

Nas aulas houve sempre a preocupação do acompanhamento e orientação dos projetos a nível individual e coletivo. O aluno foi orientado sempre que invocou apoio, dúvidas insegurança ou hesitação.

A constante chamada de atenção à organização, limpeza e utilização de instrumentos e equipamentos escolares, e rigor do suporte de trabalho exigido em todos os projetos, permitiu

que a realização das tarefas se cumprisse de modo regrado, criando rotinas de trabalho organizadas. Relembra-se aqui algumas dificuldades na capacidade de atenção que estes alunos apresentam, tanto pela falta de motivação como de métodos de trabalho.

A organização da sala de aula, das tarefas de trabalho, do cumprimento de regras pré-estabelecidas e das rotinas de trabalho, constituíram-se uma importante ferramenta de trabalho para o professor, permitindo captar a atenção dos alunos menos atentos e que se revelariam nos resultados dos trabalhos.

E ainda, o apelo à capacidade de síntese no processo de Produção-Criação proporcionou muitas vezes a compreensão dos significados expressivos e comunicativos das Artes Visuais.

Conteúdos lecionados

Nesta fase do plano, tratou-se de planificar as diferentes ações a efetuar ao longo da aula, ou seja, os momentos precisos em que se organiza com os alunos o desenvolvimento da aprendizagem que se fixou. Considerando que deverá existir uma preocupação de coerência, pareceu-nos útil existir um guião que orienta a nossa ação durante a aula. Todas as aulas foram registadas por escrito (em papel), servindo-nos posteriormente de instrumento de reflexão sobre a nossa atividade enquanto docente e permitindo-nos também avaliar a execução e a implementação do planeamento das aulas e do seu resultado (*vide* Apêndice 5).

CONTEÚDOS	UNIDADES DE TRABALHO
Comunicação visual	Apresentação Trabalho Diagnóstico Logótipo p/ identificação da capa
Luz/cor Compreensão dos efeitos da cor na percepção do mundo envolvente.	Esquema luz/cor: síntese aditiva da luz e a síntese subtrativa dos pigmentos (teórico) Círculo cromático Cores quentes c/ gradação Cores frias c/ gradação 2 Experiências a fazer com os alunos: “Disco de Newton” e “Mistura de cores”
Elementos da Forma Interpretação e percepção visual da forma, envolvendo a interação da luz – cor, das linhas, da textura, do volume, da superfície.	A partir de uma forma natural e outra artificial: Desenhar c/ ponto, linha, plano e textura; Desenhar estruturas repetindo as formas; Desenhar as formas com movimento; Desenhar as formas (volume) no espaço; Composição plástica com as formas;

Quadro 5 – Conteúdos e Unidades de trabalho.

Recursos e materiais

Nesta fase do plano, tratou-se de planificar os diferentes recursos e materiais essenciais para o desenvolvimento da aula de Educação Visual. Foram usados pelos alunos materiais como: régua; esquadro; bloco cavaleiro A3; compasso; lápis de cor; cola; tesoura; pincéis; guaches, entre outros. Foram usados pela professora estagiária recursos como PowerPoint; filmes; quadro interativo e computador. Veja-se no quadro abaixo os recursos utilizados em sala de aula.

ALUNOS	PROFESSOR ESTAGIÁRIA	ESCOLA
<ul style="list-style-type: none"> • Bloco cavaleiro A3 • Régua 50cm • Esquadro 30cm • Transferidor • Compasso • Lápis • Borracha branca • Afia • Lápis de cor • Canetas de feltro • Cola • Tesoura • Pincéis • Guaches 	<ul style="list-style-type: none"> • PowerPoint • Filme - Curta-metragem • Elásticos • Fio • Cartão • Laranja • Pena de badminton 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro interativo • Quadro branco • Caneta de quadro • Computador

Quadro 6 – Recursos e materiais.

Avaliação – Critérios e instrumentos

A avaliação incide sobre as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional e tem como suporte legal os seguintes documentos: Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 209/2002 de 17 de outubro e pelo Despacho Normativo n.º 1/2005 de 1 de maio.

Em consonância com a legislação em vigor no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, os parâmetros, critérios e fatores de ponderação apresentados na avaliação “pretendem uniformizar, objetivar e conferir rigor a todo o processo, conduzindo ao juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens, competências, atitudes e valores dos alunos”.

De acordo com o Despacho Normativo n.º 1/2005 de 1 de maio, “a avaliação constitui um instrumento regulador das aprendizagens” considerada parte integrante “e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez

analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens”. A qual consideramos ser de extrema importância para “a grande diversidade de alunos do ponto de vista etário, cultural e social que frequenta atualmente a escola básica” podendo ser encarada “como um contributo para a construção de uma sociedade plural e tolerante, na qual todos os intervenientes têm um papel importante a desempenhar.”

A avaliação da unidade didática realizada na disciplina de Educação Visual do 8º ano teve em conta as competências e objetivos de aprendizagem apresentados no programa curricular da disciplina. Tendo-se realizado de forma contínua, por meio de observação direta e através da grelha de registo diário (*vide* Apêndice 5).

Por forma a esclarecer os critérios desta avaliação constatamos que ela deve integrar as categorias: diagnóstica (em primeiro lugar); formativa e sumativa. A avaliação diagnóstica deve ser realizada no início do ano letivo e pretende averiguar aprendizagens apreendidas anteriormente e a posição do aluno face às novas aprendizagens. A avaliação contínua integrou as outras duas modalidades: a avaliação formativa e avaliação sumativa. A avaliação formativa provém da constante interação professor / aluno e deve potenciar novas aquisições, pondo a descoberto a qualidade dos trabalhos realizados em sala de aula e as dificuldades no seu desenvolvimento. A avaliação sumativa traduziu a evolução do aluno no decorrer da unidade didática, conforme os critérios de avaliação estipulados pelo Agrupamento de escola e pelo Departamento Curricular de Expressão Artística e ao qual corresponde o balanço final das aprendizagens e competências apreendidas pelo aluno. Neste sentido são ponderados vários critérios no domínio dos valores e atitudes e no domínio dos conhecimentos (*vide* Apêndice 5).

Parâmetros para atribuição de níveis

O enquadramento dos níveis no perfil do aluno será sempre salvaguardado pela sensibilidade e análise de diversas situações, como são exemplo: a execução, os resultados e a qualidade dos trabalhos propostos em sala de aula; trabalhos de pesquisa fora da sala de aula; reflexões, comentários e diálogos produzidos; participação e exposições dos trabalhos junto da própria turma, escola ou meio envolvente; atitudes e comportamento cívico dentro da sala de aula; processos de autoavaliação; entre outros.

A classificação da avaliação é expressa por níveis na escala de 1 a 5, a que correspondem percentagens e as nomenclaturas de Não Satisfaz ou Insuficiente, Satisfaz ou Suficiente e Satisfaz Bem ou Muito Bom (*vide* Anexo III).

VALORES E ATITUDES (30 %)	DOMÍNIO DOS CONHECIMENTOS (70%)	
Assiduidade e pontualidade (5%); Interesse, participação e empenho (10%); Comportamento e respeito pelos outros e cumprimento de regras (10%); Organização e responsabilidade na gestão de materiais (5%).	Pesquisa e seleção de informação; Organização da informação selecionada; Tratamento da informação e apresentação.	FRUIÇÃO – CONTEMPLAÇÃO (perceção visual) (15%)
	Adequação dos materiais à sua forma-função; Sentido estético funcional e criativo Mobilização de conhecimentos anteriores; Organização do processo de trabalho.	REFLEXÃO – INTERPRETAÇÃO (conceitos) (35%)
	Identificação dos materiais e tecnologias; Organização do trabalho e materiais; Adequação de técnicas e de materiais; Consolidação de conhecimentos.	PRODUÇÃO – CRIAÇÃO (processo e técnica) (20%)

Quadro 7 – Avaliação

3.6.4 Os planos de aula: a sua descrição e análise

Aulas nºs 1 e 2 (*vide* Apêndice 4)

De forma a quebrar o «gelo inicial», próprio da primeira aula, considerámos pertinente preparar um exercício, que permitisse ao aluno, através da realização de um desenho, expressar de forma livre, os seus passatempos, preferências, gostos e objetivos de vida.

Estrategicamente apelamos à capacidade de síntese para a realização dos objetivos pretendidos. Por fim, cada aluno expôs a sua composição oralmente à turma como forma de apresentação, visto existirem quatro alunos novos na turma.

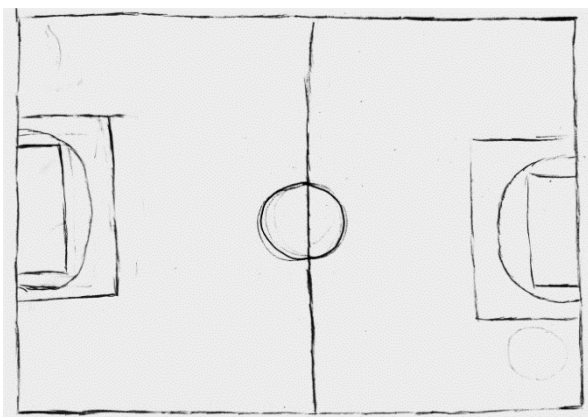


Figura 7 - Adriano n.º 1
Sonha ser jogador de futebol.

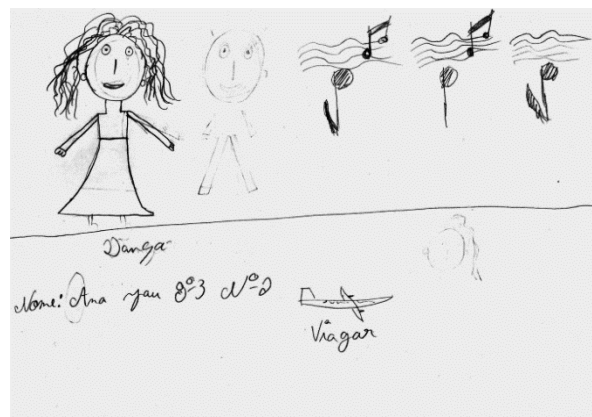


Figura 8 - Albertina n.º 2
Gosta de dançar e gostaria de viajar.

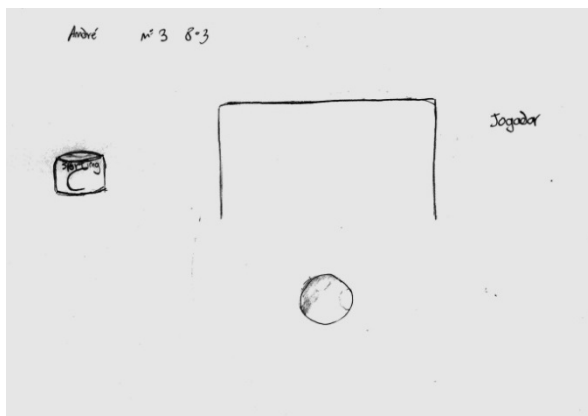


Figura 9 - António n.º 3
Quer ser jogador de futebol no Sporting

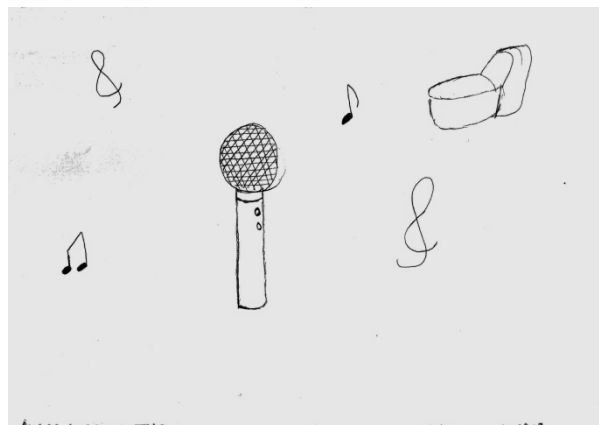


Figura 10 - Cláudia n.º 4
Gosta de música. “Sou o que sou e amo o que tenho”

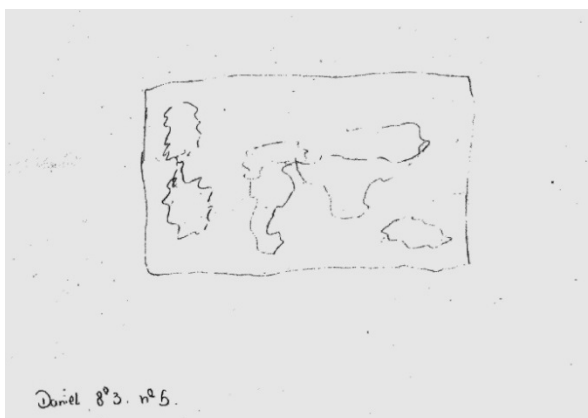


Figura 11 - David n.º 5
Gostaria de viajar.

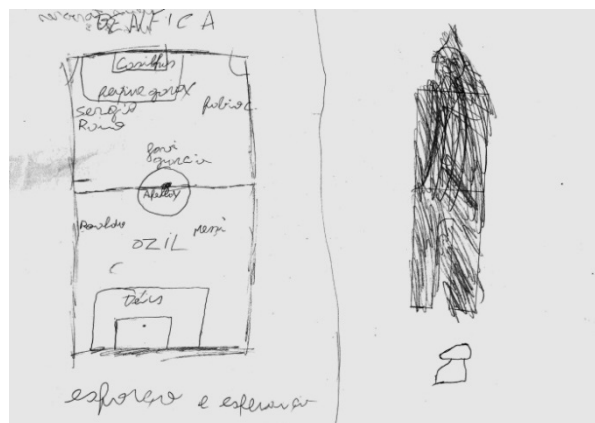


Figura 12 – Frente - Edgar n.º 6
Gostaria de ser patinador do Benfica e da liga portuguesa.
Palavras: “Esforço” e “Esperança”

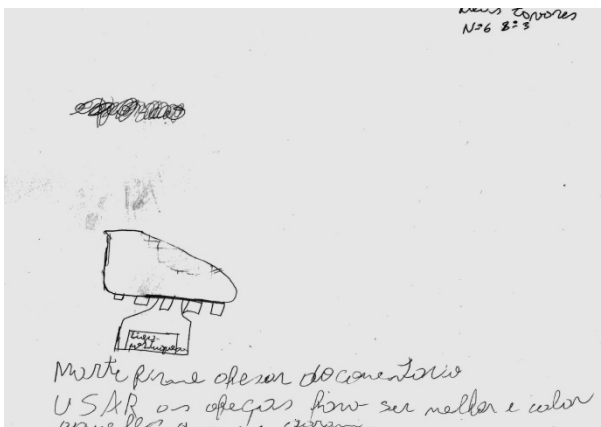


Figura 13 – Verso - Edgar n.º 6
“...USAR as ofensas para ser melhor e calar aqueles que me gozam.”

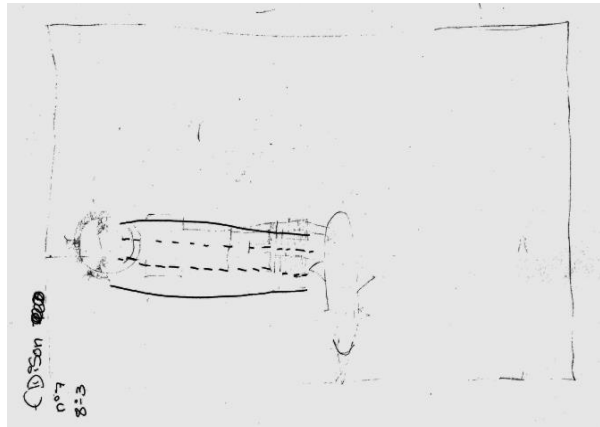


Figura 14 - Edirson n.º 7
Gostaria de viajar de carro.



Figura 15 -Edmiro n.º 8
Gosta de estar em casa e ver televisão

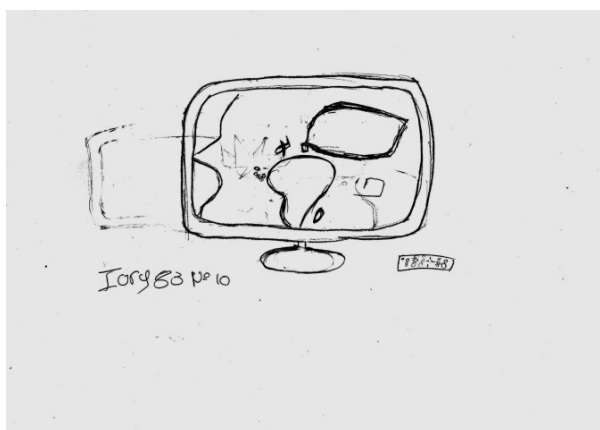


Figura 16 - Ivank n.º 9
Gosta de viajar através do computador.

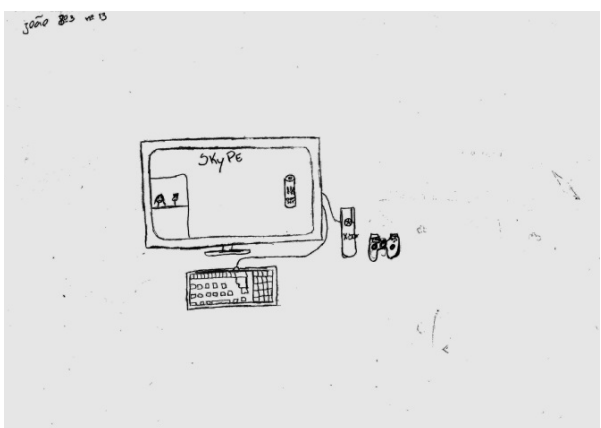


Figura 17 – Ivo n.º 10
Gosta de falar pelo Skype com a família que está no Brasil.

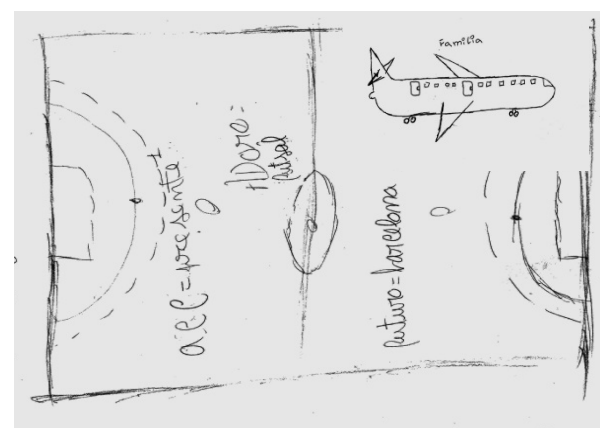


Figura 18 - Jacinto n.º 11
Quer ser jogador de futebol do Barcelona.

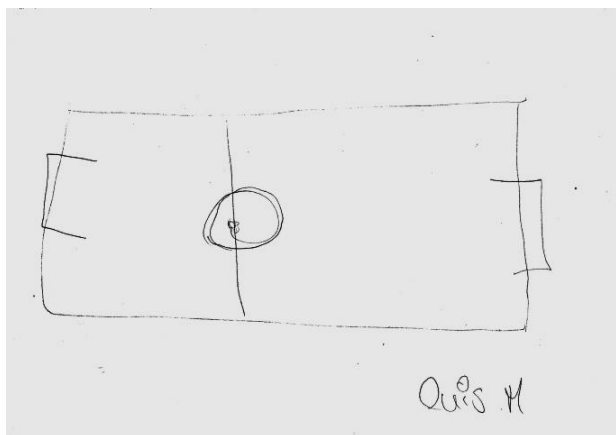


Figura 19 - Jamiro n.º 12
Quer ser jogador de futebol.

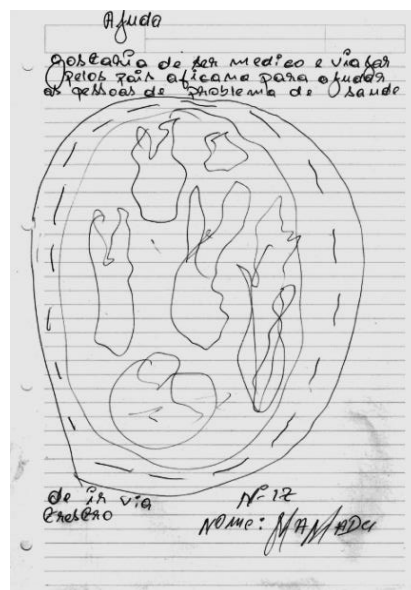


Figura 20 - Lambadú n.º 13
“Gostaria de se médico e viajar pelos países africanos para ajudar as pessoas com problemas de saúde.

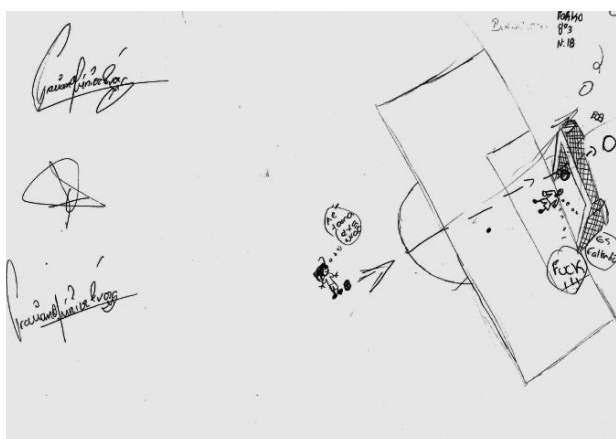


Figura 21 - Manuel n.º 14
Gosta de futebol

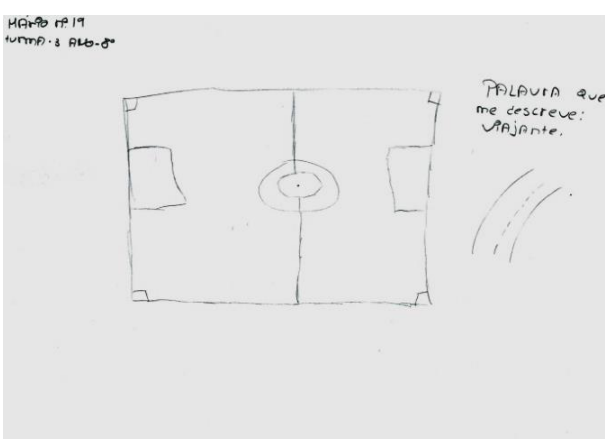


Figura 22 - Mariano n.º 15
Palavra: “Viajante”
Gosta de futebol.

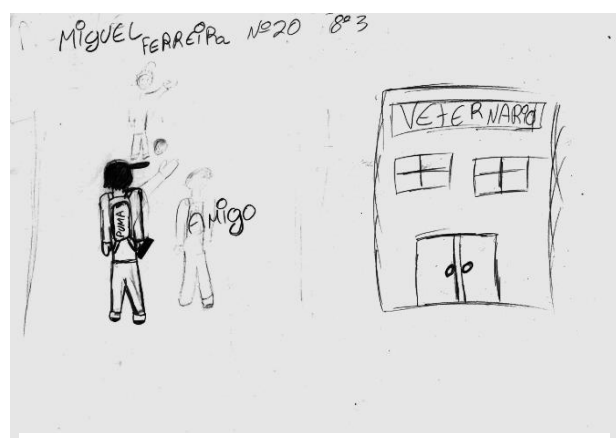


Figura 23 - Nuno n.º 16
Considera os amigos muito importantes e gosta de estar com eles. No futuro gostaria de ser veterinário.

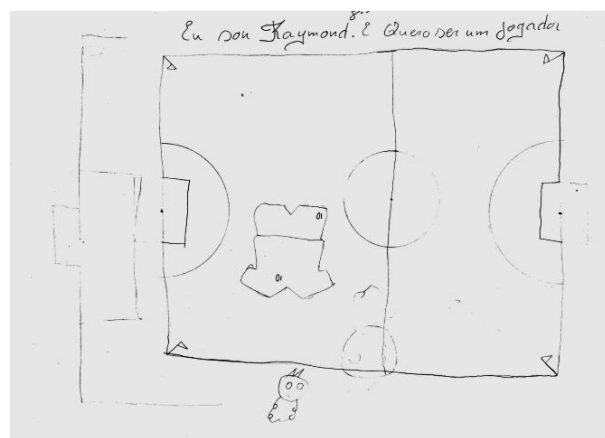


Figura 24- Ramyro n.º 17
Quer ser jogador de futebol.

Este exercício aparentemente simples visou incentivar as relações de diálogo através da expressão visual, criar empatia e iniciar relações professor/aluno e aluno/aluno de forma mais rápida.

Verificamos que a maioria dos rapazes desenhou temáticas associadas ao desporto, como campos de futebol e vídeo jogos. Por outro lado, as raparigas desenharam temáticas associadas às amizades na escola e programas televisivos. Desta forma pudemos descortinar os interesses dos alunos, o seu contexto cultural individual e coletivo e a importância das artes visuais como valor cultural indispensável.

Compreendemos através dos resultados iniciais obtidos que seriam imprescindíveis as teorias de multiculturalidade expressas no Capítulo 2 do presente estudo.

Como nos refere Cuche (1999, p.9) o “homem é essencialmente um ser cultural”. No contexto desta turma em estudo, multicultural, em que os sujeitos deslocados geograficamente através do fenómeno da imigração foram obrigados a adaptarem-se à nossa cultura. Nesta aproximação entre sujeitos que expressam diferentes culturas existe susceptibilidade de haver transformações culturais e o surgimento de novas culturas.

Quando aplicamos o conceito de multiculturalidade na educação (Romão 2005a), abordamo-lo sob a perspetiva de “humanização do mundo”, significando cultura “tudo o que resulta do pensar e do agir humanos sobre a natureza (...)”. Neste seguimento, a cultura é um processo inerente a diferentes contextos sociais que obedecem a estágios diferentes do “mais simples ao mais complexo”. O *Processo Cultural Simbólico* é determinante porque “as pessoas vivem de acordo com o que pensam” ou seja “as pessoas vivem de acordo com o que constroem e representam em seu sistema simbólico”.

A educação formal, através da escola, trabalha apenas processo cultural simbólico. Corroborando com a opinião crítica de Romão (2005a) talvez por isso a escola tenha a função da “organização da reflexão sobre processos naturais e sociais [...] acabando por se tornar na instituição que instrumentaliza as novas gerações para a reprodução hegemónica sobre o «domínio da natureza» e sobre a estrutura social vigente.”. Constatem-se os exemplos de instrumentalização destas “novas gerações” através das temáticas expostas nos seus desenhos, tais como: futebol, internet, televisão, videojogos, demonstram a importância que a era digital e tecnológica tem nestas novas gerações.

Aulas nºs 3 e 4 (*vide* Apêndice 4)

As aulas nºs 3 e 4, seguintes à apresentação, tiveram como principal objetivo uma avaliação diagnóstica no sentido de averiguar as aprendizagens realizadas em anos anteriores, bem como o diagnóstico das dificuldades e capacidades expressivas e criativas de cada aluno e da turma em geral.

Com recurso a uma frase de Aristóteles – *“No fundo de um buraco ou de um poço, acontece descobrir-se as estrelas.”* visou-se incentivar a imaginação dos alunos através de percursos intuitivos e criativos; de metodologias de realização livre da composição gráfica, com recurso a técnicas e materiais à escolha do aluno, estimulando a capacidade criativa e expressiva com base na frase de Aristóteles. Para além de estimular a criatividade e expressividade foi também nossa intenção canalizar neste trabalho as vivências e experiências pessoais de cada aluno.

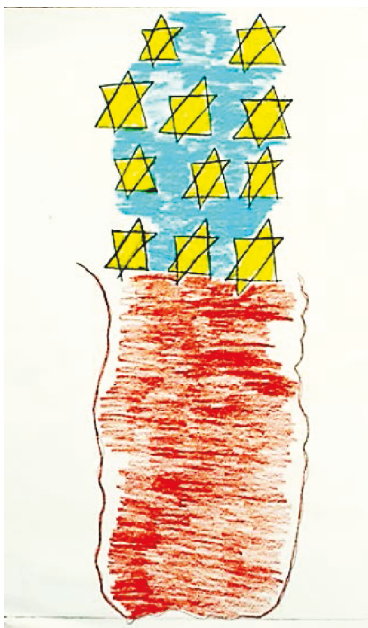


Figura 25 - Adriano n.º 1



No âmbito do presente exercício, os trabalhos finalizados pelos alunos e apresentados a seguir permitiram-nos avaliar as competências e conhecimentos adquiridos pelos alunos em anos anteriores, as capacidades intelectuais e criativas desenvolvidas, bem como, conhecer a relação individual e global com a disciplina de E.V.

No conjunto de desenhos que apresentamos, com exceção para o desenho do aluno Lambadú (*vide* Figura 31), a primeira evidência que observamos, e que é transversal à leitura

da maioria do conjunto, é a expressão primária dos desenhos, colocando-os ao nível dos desenhos de crianças com idades entre os 7 e 9 anos.

Observando a análise que Lowenfeld (2008) faz sobre *o desenvolvimento da capacidade intelectual e criativa*, desde a primeira infância à adolescência, é possível fazer uma analogia da classificação de Lowenfeld (2008) com os desenhos realizados pelos alunos do 8ºA, podendo mesmo, fazer-se um enquadramento das capacidades intelectuais e criativas dos alunos, através de características comuns observadas nos seus desenhos.

Para Lowenfeld (2008, p. 289) a disposição espacial dos objetos no desenho, a sua sobreposição numa linha do horizonte e a preocupação com os detalhes e pormenores, denotam características do desenvolvimento intelectual e criativo próprio de crianças com idades entre os 7 e 9 anos. Nos desenhos apresentados em baixo, podemos constatar que estas características estão presentes na maioria dos desenhos realizados pelos nossos alunos em que as idades estão compreendidas entre os 13 e os 15 anos.

Por outro lado, entre os 12 e os 14 anos segundo Lowenfeld (2008, p. 429), os alunos apresentam dificuldades com o naturalismo do desenho por haver uma maior consciência e preocupação com o realismo. Nesta fase, os alunos tornam-se mais conscientes do que “vêm” e são mais críticos com o seu trabalho. Os seus trabalhos perdem espontaneidade e sentem-se muitas vezes frustrados com o realismo pouco conseguido no desenho, desistindo facilmente do processo criativo.

É importante referir, que o professor deve conhecer bem o aluno. Há características próprias de cada idade que se tornam diferentes noutros alunos, sendo que em cada fase de desenvolvimento o aluno faz relações diferentes com o seu meio. O professor deve conseguir entender e identificar-se com necessidades gerais mas também com as necessidades específicas de cada aluno.

A abordagem foi realizada num ambiente descontraído. A organização da sala e dos lugares de trabalho, pela já referida falta de materiais dos alunos, encontrou-se distribuída por grupos, pares ou de forma individual. A orientação e motivação, por parte da professora estagiária, foi inicialmente e pontualmente realizada com o grupo através de um diálogo interrogativo e gerador de questões, suscitando o pensamento crítico. E, também individualmente, aluno a aluno, de modo a enriquecer o trabalho artístico. O nosso objetivo centrou-se na observação direta e na tomada de consciência do nível da turma e individual de cada aluno, de modo a podermos partir do ponto em que se encontram para os exercícios seguintes, não esquecendo as características gerais e específicas de cada idade, uma vez que a

turma é composta por alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 20 anos.

O exercício foi orientado de forma flexível de modo a proporcionar momentos de motivação que resultassem em formas criativas de expressão, deixando convergir o tema inicial do exercício para temas relacionados com as suas vivências reais e sociais, onde encontram os seus significados. As práticas orientadoras e incentivadoras visaram o encorajar a comunicação através do desenho dos seus sentimentos e emoções.

Pudemos constatar que independentemente do tema escolhido para o exercício, o aluno opta por desenvolver o tema do seu desenho à volta da sua identidade e de acontecimentos que tenham a ver com o seu meio e realidade. O que incentivamos e encorajamos para uma expressão mais criativa. Esta consciencialização, do eu, da relação com o mundo social e do sentimento de pertença a um meio social é manifestamente reconhecida nos seus desenhos.

Para além de abordarmos Lowenfeld (2008) na análise destes desenhos também nos parece pertinente relembrar e pôr em prática o conceito de *Conscientização* de Paulo Freire.

O conceito de *conscientização* de Freire corresponde a um procedimento baseado na relação consciência-mundo, em que se explora o princípio “de se ter” a consciência e “o mundo”.

A consciência crítica corresponde à perceção das coisas e dos factos e das suas correlações causais e circunstanciais. A consciência ingénua domina exteriormente os factos e julga-os da forma como lhe agrada mais. A consciência mágica capta simplesmente os fenómenos, atribuindo aos mesmos um carácter superior, submetendo-se aos factos. A cada perceção corresponde uma ação que poderá ser ingénua, mágica ou crítica. Neste sentido tentamos difundir nos alunos uma tomada de consciência das suas capacidades e limitações de forma a superar as suas dificuldades. Iniciámos as nossas primeiras aulas com um grupo imbuído de uma *consciência ingénua e mágica* para um ato de ação/reflexão como nos é proposto por Freire.

A seguir apresentamos os resultados do exercício de diagnóstico subordinado ao tema:

No fundo de um buraco ou de um poço, acontece descobrir-se as estrelas.”

(Aristóteles)

Consideramos para esta amostra os desenhos dos alunos que atingiram minimamente a conclusão dos mesmos.



Figura 26 – Edmiro n.º 8



Figura 27 – Ivank n.º 9

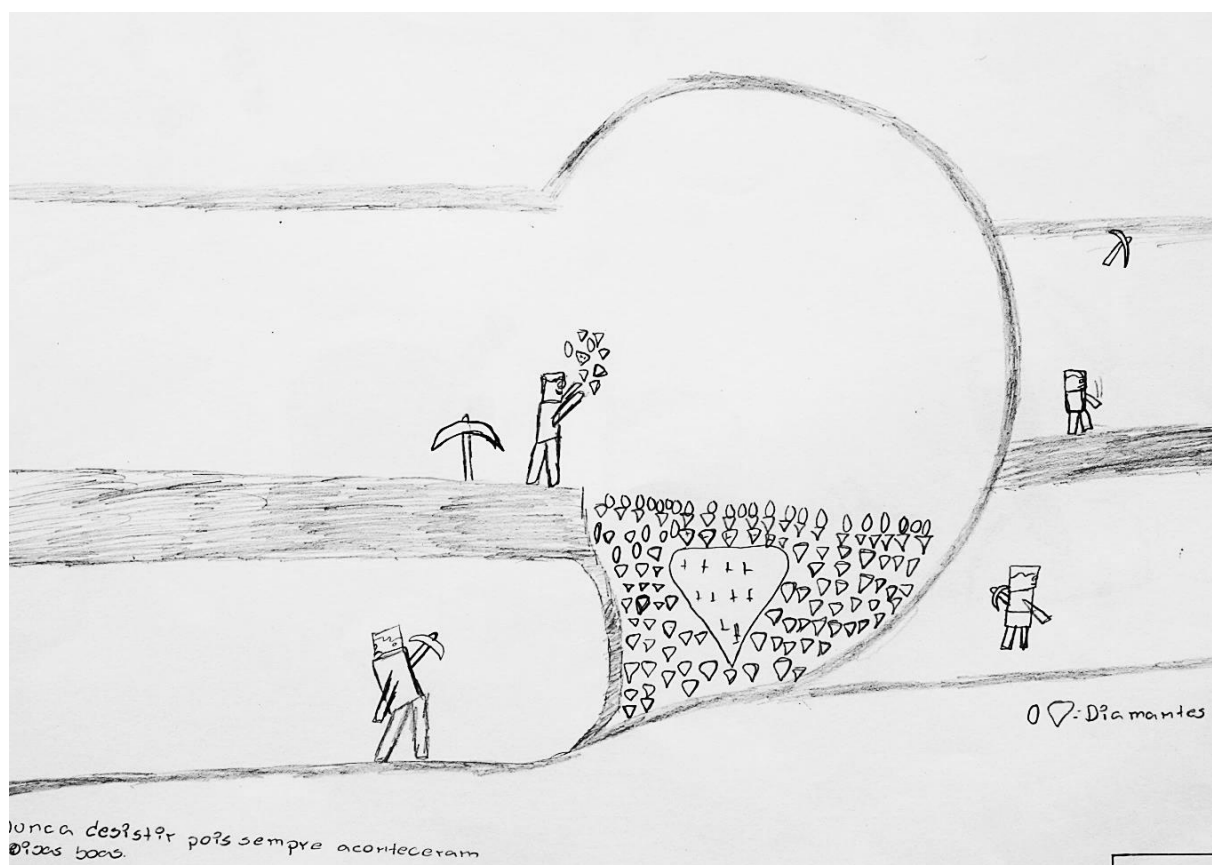


Figura 28 – Jacinto n.º 11



Importa referir que o seguinte desenho pertence ao aluno Lambadú, o qual pelas características criativas: narrativa; maior consciência estética; composição harmoniosa do espaço; traço; fluidez; espontaneidade, se destaca dos restantes alunos. Este aluno, com 17 anos, tem agora uma consciencialização mais crítica do mundo e superou como nos diria Freire a consciência ingénua e mágica. Segundo Lowenfeld (2008), este aluno deve ser estimulado pelo professor através de uma aproximação a obras de arte, de modo a desenvolver uma maior perceção e consciência estética e simultaneamente, apoiado no desenvolvimento da capacidade criativa. (*vide* também Figura 44 e 45, desenhos do mesmo aluno).



Figura 30 – Lambadú n.º 13

Aulas nºs 5 e 6, 7 e 8, 9 e 10 (*vide* Apêndice 4)

Estas aulas corresponderam a 3 blocos de 90 minutos e versaram a Unidade Didática: Comunicação Visual. Os objetivos contemplaram a compreensão da organização espacial e o domínio de regras elementares de composição.

Inicialmente foram expostos à turma os conceitos a abordar. A exposição teórica contemplou o recurso às novas tecnologias, através da visualização de uma curta metragem e de um PowerPoint. O exercício pretendia a execução de um Logótipo de identificação do aluno, correspondendo a um desenho de composição espacial de signos visuais, que transmitisse os significados do aluno. Para tal, pretendemos incentivar o aluno à capacidade de síntese e de comunicação, através de estímulos de perceção visual, recorrendo a imagens de referência do quotidiano do aluno e do mundo global (globalização).

Visualização de curta-metragem “Logorama and C”



Figura 31 – Curta metragem – Logorama

O recurso, através dos audiovisuais, a imagens e símbolos com os quais os alunos rapidamente se identificam permitiu captar a atenção e interesse dos alunos.

POWERPOINT

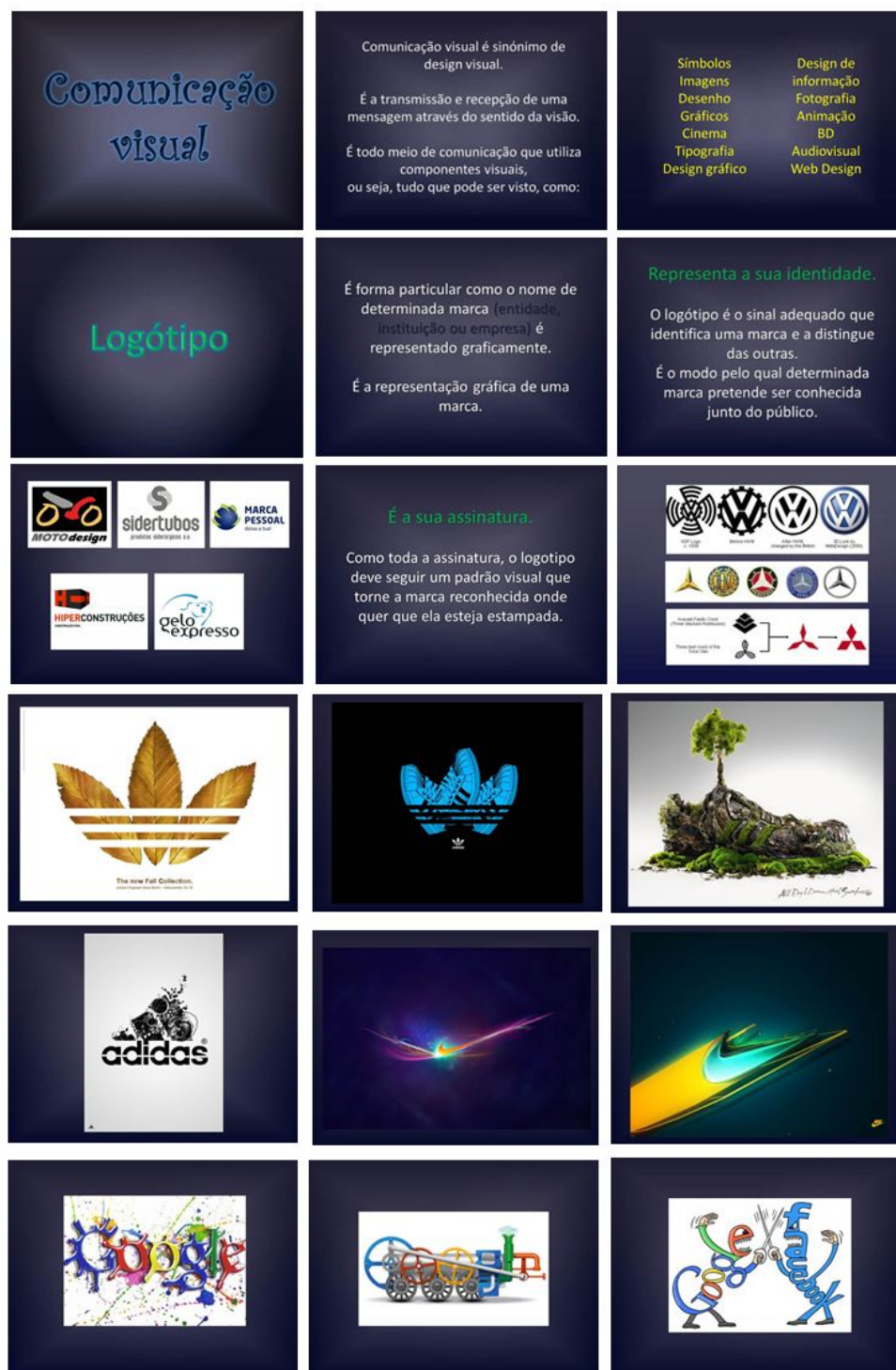


Figura 32 – Powerpoint – Comunicação Visual – Logótipo

Apresentamos alguns desenhos finalizados:



Figura 33 – Cláudia n.º 4

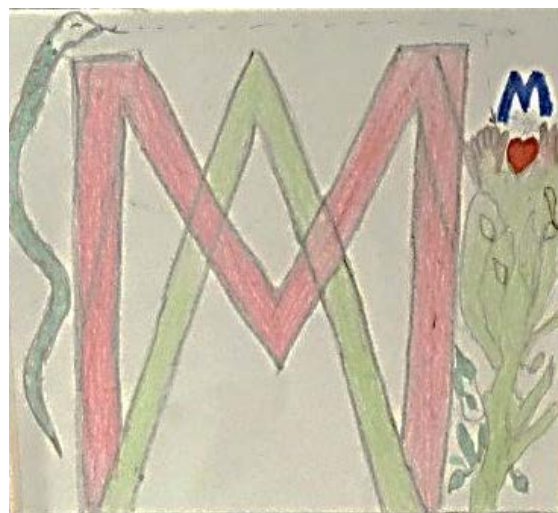


Figura 34 – Mariano n.º 15



Figura 36 – Manuel n.º 14



Figura 35 – António n.º 3

Aulas n.ºs 11 e 12, 13 e 14, 15 e 16, 17e 18 (*vide* em Apêndice 4)

Os conteúdos programáticos entre as aulas 11 e 18 incidiram sobre a Unidade Didática: Luz/cor, visando a compreensão dos efeitos da cor na perceção do mundo envolvente. Realizou-se a exposição teórica da matéria clarificando as tarefas a desenvolver: execução, coloração e experimentação do Disco de Newton e construção do círculo cromático (cores quentes e cores frias).

Os objetivos desta aprendizagem foram o de compreender conceitos teórico-científicos do fenómeno luz-cor; reconhecer a importância da luz-cor na perceção do meio envolvente; distinguir características e diferenças entre a síntese aditiva e a síntese subtrativa; desenvolver no aluno a capacidade de organização do espaço de trabalho; incrementar a correta utilização

das ferramentas; organizar a página de trabalho com rigor; estimular o respeito pelo cumprimento de prazos relembrando a importância da gestão de tempo.

No sentido de se lecionar aulas de maior rigor técnico estipularam-se os materiais a utilizar pelos alunos: régua; esquadro; compasso; bloco A3 de papel cavaleiro; borracha; grafite; lápis de cor; canetas de feltro; tesoura; cola; pincéis; e guaches.

O seguimento da planificação permitiu-nos aprofundar o domínio dos conhecimentos no que respeita à *Produção-Criação: processo e técnica* de forma criteriosa, permitindo que nas próximas aulas os alunos trabalhassem os domínios da *Fruição-Contemplação: percepção visual* e *Reflexão-Interpretação: conceitos*, sobretudo o sentido estético e criativo.

Vejam-se as instruções dadas aos alunos:

ESTUDO DA COR - SINTESE SUBTRATIVA



Figura 37 – Estudo da cor

Instruções para construção do Disco de Newton:

DISCO DE NEWTON – aulas 11 e 12

Materiais:

- Papel paraná grosso;
- Corda;
- Canetas de feltro;
- Tesoura
- Régua

1. Desenhe um círculo e depois recorte-o.
2. Divida o círculo em sete partes de acordo com o molde.
3. Pinte cada parte com as cores do arco-íris, seguindo a ordem, roxo, Azul-escuro, azul-claro, verde, amarelo, laranja e vermelho.
4. Faça dois furos no centro do disco, com a tesoura.
5. Passe a corda pelos furos.
6. Junte as pontas e dê um nó em cada lado do barbante.
7. Gire o disco várias vezes segurando nas extremidades da corda.
8. Estique a corda e veja as cores desaparecerem ao girar o disco.



Por que as cores desaparecem?

O inventor do Disco de Newton, Isaac Newton, explicou que a luz que consideramos ser branca é na verdade, uma mistura de cores.

Cada segmento do Disco reflete a luz de uma cor e, ao girar o objeto, as cores misturam-se, formando o branco.

Figura 38 – Instruções para a construção do Disco de Isaac Newton



Figura 39 – António n.º 3



Figura 40 – Edgar n.º 6

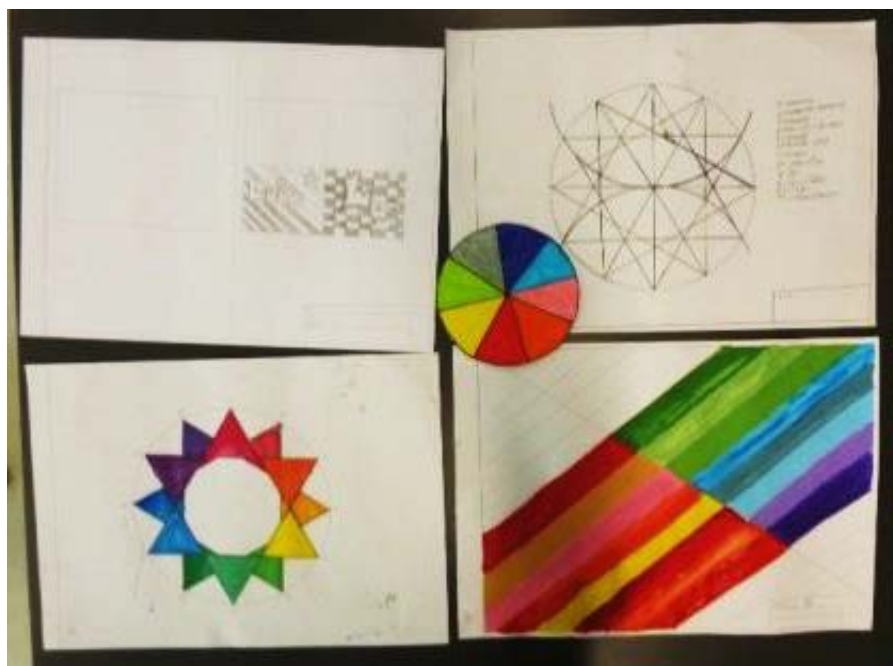


Figura 41 – Jacinto n.º 11

No global, os alunos atingiram os objetivos de aprendizagem no domínio dos conhecimentos no contexto da *Produção - Criação: processo e técnica*. Os alunos reconhecem agora a importância da luz-cor na perceção do meio envolvente; adquiriram noções da correta aplicação da cor conforme o objetivo e o fim a que se destina; compreendem conceitos teórico-científicos do fenómeno luz-cor; distinguem características e diferenças entre a síntese aditiva e a síntese subtrativa; desenvolveram capacidade de organização do espaço de trabalho e aplicam de modo geral a correta utilização dos materiais.

Aulas nºs 19 e 20, 21 e 22 (vide Apêndice 4)

Figura 42 –Powerpoint visionado em sala de aula pelos alunos. Cores quentes e frias a partir de pinturas de Piet Mondrian e Pablo Picasso (Meninas a ler)

Na Aula n. 19, ainda no âmbito da Unidade Didática Luz/Cor e após as reflexões sobre o desenvolvimento das atividades realizadas nas aulas anteriores, propusemos reajustar a planificação ao nível das estratégias e metodologias didáticas. Para tal, apresentamos agora à turma um novo Powerpoint no âmbito das cores quentes e cores frias com referência a obras arte e a pintores de referência (vide Figura 43), com o intuito de trabalhar nos alunos os domínios do conhecimento no contexto da *Contemplação e percepção visual* e da *Reflexão-Interpretação dos conceitos*, ressaltando o sentido estético e criativo inerente nessas obras de arte. A partir das imagens expostas na aula 19, os alunos foram incentivados a escolher temas para a elaboração de dois desenhos: um com aplicação integral de cores frias e outro apenas com cores quentes. Foram orientados individualmente e incentivados a escolher temas usando as emoções e sentimentos, fazendo uso das cores para exagerar estados emocionais, de modo a obterem trabalhos criativos mais expressivos. Observem-se alguns dos trabalhos realizados pelos alunos nas Figuras 44 a 53. Neles podemos constatar que existe uma maior espontaneidade e melhoria satisfatória relativamente aos trabalhos propostos anteriormente. Verificou-se uma preocupação pelo preenchimento completo do suporte de trabalho, à semelhança do que acontece com as obras expostas pela professora. A falta de naturalismo e realismo das obras de arte apresentadas como referência desinibiram as suas capacidades criativas, deixando-os sem constrangimentos e livres de juízos de valores por parte dos seus

pares e professores.



Figura 43 – Lbadú n.º 13 – Cores quentes



Figura 44 – Lbadú n.º 13 – Cores frias



Figura 45 – Cláudia n.º 4 – Cores quentes



Figura 46 – Cláudia n.º 4 – Cores frias



Figura 47 – Jacinto n.º 11 – Cores quentes



Figura 48 – Jacinto n.º 11 – Cores frias



Figura 49 – Edmundo n.º 8 - Cores quentes

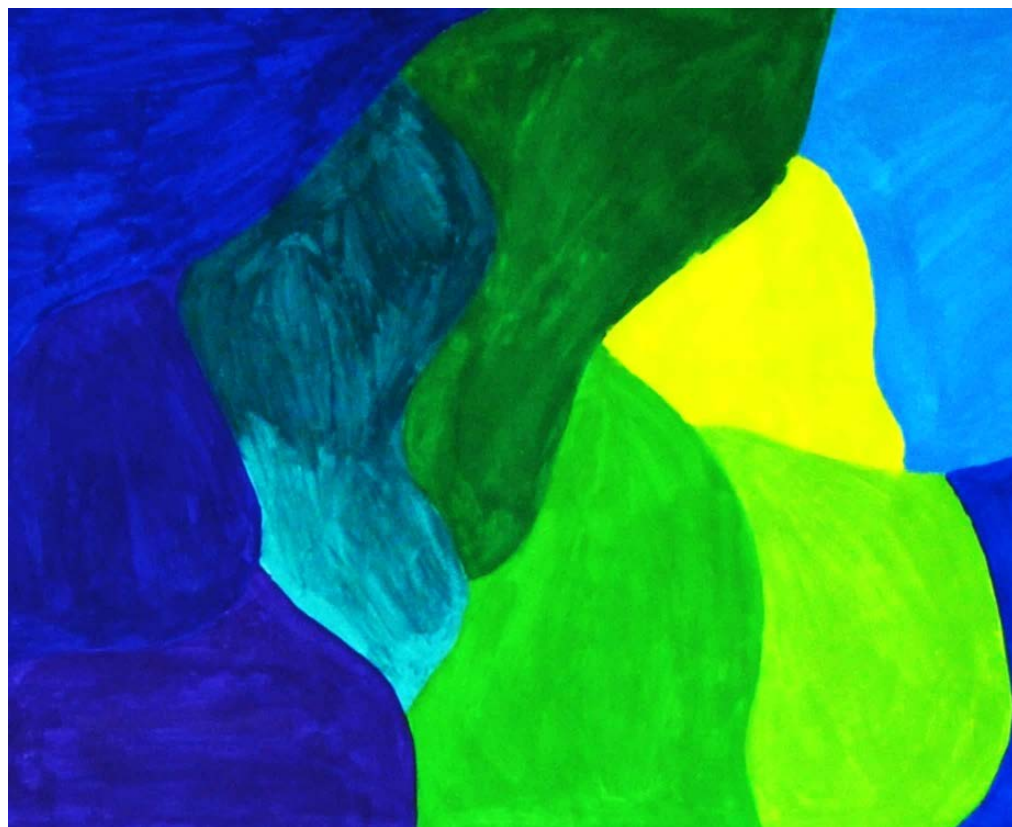


Figura 50 – Edmundo n.º 8 – Cores frias



Figura 51 – Uriel n.º 18 – Cores quentes

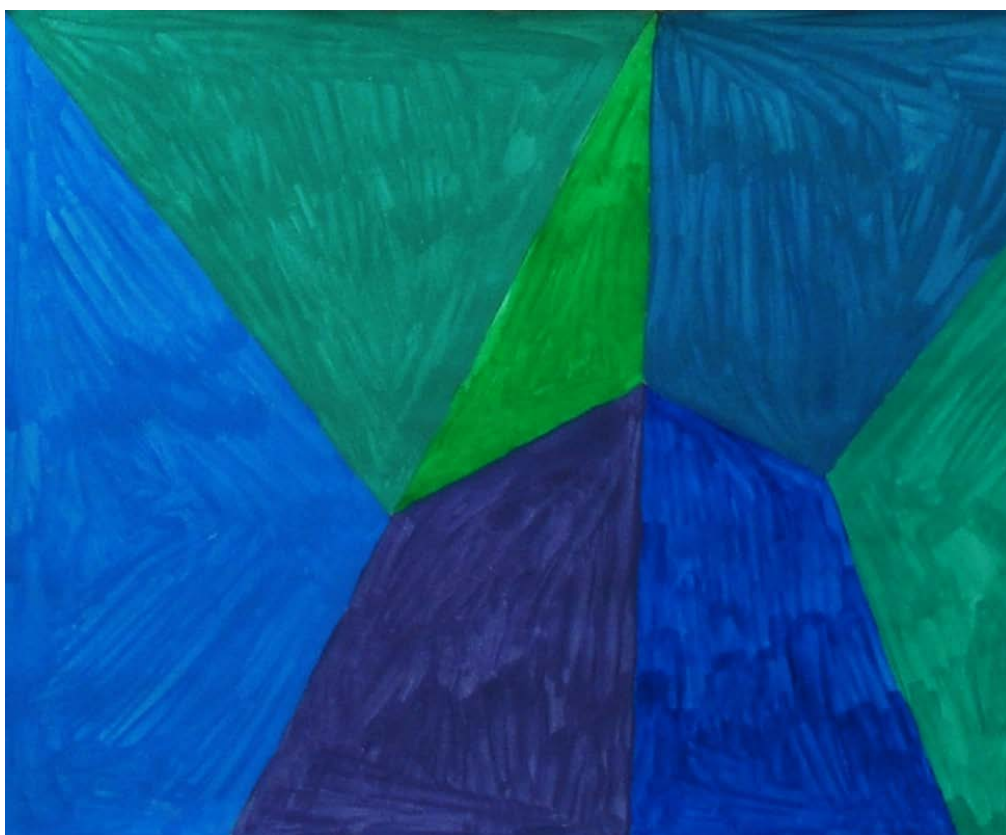


Figura 52 – Uriel n.º 18 – Cores frias

REFLEXÃO

O multiculturalismo está associado a um mundo cada vez mais globalizado, sendo inevitável as consequentes transformações no paradigma do ensino das artes visuais. No contexto da globalização consideramos, ainda mais, a extrema importância do ensino das artes visuais nas escolas portuguesas, pois permitiu-nos concluir que as aulas imbuídas de expressão criativa e estética, e de meios de contemplação e percepção visual, podem tornar a relação entre os alunos mais salutar, mais humanizada, na medida em que o foco da convivência é baseada no entendimento, na harmonia e respeito. A arte convertida em expressão social e pessoal é um importante meio de comunicação e tem o privilégio de provocar a curiosidade e o pensamento crítico - ela torna-se o próprio meio para o diálogo, promovendo a compreensão de novas formas de percepção do mundo, potenciando a admiração e permitindo o respeito pelo outro. As artes provocam, promovem, potenciam e permitem novos raciocínios, percepções e entendimentos.

Encetámos a nossa tarefa com a leitura e análise dos regulamentos e projetos educativo da escola - Embora me tenha apercebido, do exterior da escola que estava perante uma comunidade escolar multicultural - a documentação fornecida pelo professor orientador e a apresentação da turma reforçaram a nossa convicção.

Iniciámos a prática de ensino supervisionada com uma turma com graves lacunas de comunicação e relacionamento entre pares, sobretudo, na forma como se dirigiam uns aos outros, no cumprimento de regras sociais e de convívio e de regras em sala de aula. Simultaneamente, os alunos estavam pouco motivados e estimulados para o ensino das artes visuais.

Portanto havia trabalho a fazer!

No decorrer da prática de ensino supervisionada tentamos que a nossa postura tivesse um impacto amistoso, flexível, próximo, atento, motivador e preocupado, com as dificuldades e anseios dos alunos, com a organização da sala e materiais e com a abordagem a novos conceitos e percepções, proporcionando uma aproximação ao mundo das artes.

Após as reuniões iniciais com o professor orientador, bastante esclarecedoras e apoiadas no sentido de facultar a documentação essencial para o pleno conhecimento da turma, iniciámos a elaboração das planificações. Estas planificações contemplam aspetos multiculturais (aqui utilizamos o conceito numa perspetiva social, visto que maioria dos

alunos vinha de meios sociais carenciados) da turma, que se evidenciaram na aquisição de materiais junto da direção da escola, o qual nos foi em parte fornecido.

Na primeira aula, os alunos foram informados do modo de funcionamento das aulas, da importância pelo respeito das regras em sala de aula e dos materiais necessários e fundamentais na disciplina de E.V. Foi ainda realizado um exercício de desenho que proporcionasse a apresentação dos alunos. Todos os alunos participaram e cumpriram a apresentação oral através do desenho, embora nos tenhamos apercebido desde logo, da relação pouco amistosa e respeitadora entre alguns elementos da turma. Portanto, o comportamento em sala de aula seria um assunto prioritário a resolver! Tal foi conseguido ao longo da prática de ensino supervisionada através das relações de confiança, afetividade e proximidade estabelecidas com os alunos, socorrendo-nos das estratégias e metodologias planificadas e das artes visuais como meio de comunicação.

Em termos práticos e do ponto de vista da apreensão de conhecimentos, constatámos que os primeiros trabalhos, de um modo geral, apresentavam grandes limitações relativamente ao que consideramos ser o normal desenvolvimento intelectual e criativo de alunos de 8º ano. O que fazer? Como conciliar os conteúdos programáticos de 8º ano sugeridos pelo ministério da educação, com alunos de idades compreendidas entre os 12 e os 20 anos e com um nível de desenho próprio de crianças entre os 7 e 9 anos de idade?

Conciliámos o programa a lecionar com as características da turma e de cada aluno. Nos primeiros 10 minutos de aula, fez-se constantemente referência às regras e comportamento em sala de aula, à necessidade dos materiais, à pontualidade e assiduidade, para de seguida expormos/dialogarmos/refletirmos sobre os conteúdos e tarefas a realizar.

Nas primeiras 5 aulas os alunos trabalharam individualmente, de modo a que a professora pudesse: conhecer cada aluno; conhecer o nível de conhecimentos em que se encontravam os alunos; compreender as suas expectativas em relação à disciplina de E.V., ao desenho e às artes; conhecer os seus interesses e dificuldades, bem como as suas necessidades de aprendizagem.

No decorrer das aulas fomos nos apercebendo que muitos dos alunos não traziam os materiais necessários e o material que a escola facultava não era suficiente para todos. Convidamos, então, os alunos a juntarem-se em grupos a fim de partilharem o material disponível e assim poderem trabalhar. Esta tomada de posição foi de certa forma intencional, uma vez que tínhamos a percepção de que o mau entendimento e relacionamento entre pares se devia à falta de diálogo e de conhecimento do outro. Como se verificou no final do estágio a

relação entre os alunos tornou-se mais fraterna e amistosa. O diálogo em grupo permitiu-lhes identificarem-se em situações comuns e conhecer melhor os colegas. Também o trabalho em grupo permitiu que os alunos partilhassem ideias e perceções diferentes (trabalho colaborativo), deixando de se sentir inibidos em relação ao ato de desenhar, permitindo uma maior produção criativa. Os alunos foram consolidando as relações entre pares e dando asas à imaginação e criatividade (vejam-se os trabalhos da Unidade Didática Luz/Cor).

Os trabalhos realizados ao longo do 1º e 2º períodos culminaram numa exposição que permitiu mostrar aos colegas e à comunidade escolar os resultados obtidos nas aulas de Educação Visual. A exposição é encarada como um momento escolar importante para os alunos. É o reconhecimento do seu esforço. Os alunos sentem-se gratificados quando os seus colegas admiram o seu trabalho.

Por fim, importa referir que os alunos que não tinham particular interesse pela disciplina de E.V. conseguiram superar as suas expetativas, melhorando o seu desempenho criativo e alterando a opinião negativa que tinham da disciplina de E. V., inclusive a relação com os pares.

Portanto acreditamos que as artes visuais compreendem várias categorias de expressão e a partir daí, necessárias para a formação integral dos indivíduos e para a sua socialização na forma de inclusão social.

CONCLUSÕES

A realização desta pesquisa levou-nos a debruçar sobre a problemática do multiculturalismo educacional em Portugal, observando a forma como este se integra no ensino da educação visual.

Fruto da globalização, o multiculturalismo está agora presente em todas as sociedades desenvolvidas, e, portanto, também nas suas escolas. Este advém de diversos fatores relacionados com as diferenças sociais, culturais e económicas. Segundo os dados avaliados anteriormente, este é um facto principalmente ligado à experiência migratória e à atual sociedade da informação e do conhecimento. Os dados revelaram-nos, que as situações mais disruptivas se verificaram principalmente na chamada 2ª geração de imigrantes ou filhos de imigrantes já nascidos em Portugal. Estes indivíduos deparam-se com um choque cultural a vários níveis que opõe a cultura natural de seus pais à cultura dominante do país onde residem. Através do nosso estudo pretendemos levantar algumas questões sobre o enquadramento de alunos de diferentes culturas e nacionalidades num ambiente social a que “parecem não pertencer”.

A sociologia da educação de Bourdieu continua a ser invocada atualmente, pois lança um novo modelo para compreender a escola e a educação, de forma distinta à compreendida até a primeira metade do Século XX. O sistema de ensino que defenderia oportunidades idênticas entre todos os cidadãos – em que as pessoas que se destacariam por seus méritos, avançariam nas carreiras escolares e consequentemente mobilizar-se-iam socialmente – é esclarecido, teórica e empiricamente, por Bourdieu.

O sistema de ensino, embora tenha sofrido alterações nos últimos anos com a criação de várias vertentes de ensino, como é o caso dos cursos técnico-profissionais, continua direcionado para a cultura dominante, evidenciando as desigualdades sociais, onde a violência simbólica é notória e inevitável, concedendo um arquétipo de socialização favorecendo a reprodução das estruturas de poder.

A desagregação da ordem social no interior da própria escola torna quase impossível a missão atribuída aos profissionais da educação. Problemas como a falta de segurança dentro dos estabelecimentos de ensino contribuem para agravar a fraca qualidade nos processos didáticos, pedagógicos e educacionais. Também a desvalorização da carreira docente é notória com a aprovação de novos estatutos (em conformidade com ideologias sociopolíticas), a juntar à falta de investimento na formação de professores e à carência de recursos didáticos

diversificados e atualizados. Em suma, existe um desajuste entre as realidades escolares e as normativas impostas pelos órgãos competentes, sendo necessária uma iminente reflexão sobre as problemáticas.

O espaço escola torna-se cada vez mais um local onde co-existem indivíduos de várias culturas, hábitos, usos e interesses diferentes. É quase impossível manter culturalmente homogénea uma turma de alunos, factor que nos leva a considerar e a respeitar as diferenças existentes. A escola passa assim, a ser vista como lugar de choque, de confronto entre valores diversos e por vezes impostos pelo sistema escolar vigente.

No ensino das artes visuais em comunidades multiculturais é importante realçar as relações intrínsecas entre alunos e professor/aluno. Pilares nos quais deve assentar a resolução de conflitos, bem como, potenciar a discussão, o diálogo, e a comunicação, beneficiando e respeitando o conhecimento do aluno e a capacidade para assumir a sua própria aprendizagem. Portanto, a educação dialógica torna-se importante, na medida em que é necessário conhecer o aluno inserido num contexto social, conhecer seu o universo, a sua bagagem cultural através do diálogo.

Neste ponto, considerando que o professor e os alunos são sujeitos de uma relação recíproca de aprendizagem, torna-se possível diminuir as distâncias, as diferenças e as variações de alcance.

Ao promover o desenvolvimento de visão do mundo, o professor em contacto com o aluno, “faz acontecer a educação”, quando essa ligação é mediatizada pelo diálogo. Segundo Moacir Gadotti, há três momentos interdisciplinarmente entrelaçados (método Paulo Freire): a investigação temática pela qual aluno e professor procuram, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde vive, as palavras e temas centrais da sua biografia; a tematização pela qual eles codificam e decodificam esses temas; ambos procuram o seu significado social, tomando assim consciência do mundo vivido; a problematização na qual procuram superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica, partindo para a transformação do contexto vivido.

Por meio desta interdisciplinaridade, o que advém dos conceitos aqui catalogados é que a educação não é apenas uma transmissão de conteúdos entre professor e aluno, mas sim um diálogo entre estes sujeitos, onde todos estão num ambiente de constante aprendizagem.

Para Paulo Freire, o fim maior da educação deve ser desenvolvido a partir do diálogo e da consciência, onde as pessoas podem lutar pela sua liberdade, contra a máquina opressora do capitalismo. Pode-se afirmar, sem sombra de dúvida, que toda aprendizagem é

transformadora. A aprendizagem transformadora acontece nas modalidades formal e informal, por uma ação plena de reflexão crítica do aluno e do professor, com pilares assentes na prática e na ação das suas experiências e da sua interação com o meio social.

Neste sentido, o aluno é ajudado a exercer a construção da sua aprendizagem, mobilizando-a para se transformar a si próprio, construindo a sua autonomia e compreendendo sua identidade. Portanto, a aprendizagem transformadora possibilita que o aluno, aprenda a ser, a viver, a conviver, a conhecer e a fazer, aprendendo a construir e a compartilhar.

Nesta perspetiva, a manifestação do multiculturalismo nas análises educacionais traz desafios essenciais às investigações sobre o conhecimento, abrindo possibilidades para se pensar em práticas curriculares e de formação de docente voltadas à construção de identidades discente e docente multiculturalmente comprometidas com o ensino/aprendizagem, visando promover o respeito à diferença e à pluralidade cultural.

Concluindo, devemos desenvolver atitudes, projetos curriculares e ideias pedagógicas, que sejam sensíveis às muitas culturas e promovam a inclusão, união e coesão de grupos diferenciados ou minoritários.

Num contexto multicultural de sala de aula estas culturas relacionam-se, não sabendo muitas vezes gerir comportamentos e atitudes. Alheios à cultura de cada grupo, muitas vezes não compreendem nem são compreendidos, chegando mesmo à agressão verbal e por vezes física. Falta conhecer e entender quem está sentado na cadeira ao lado, qual a sua cultura e valores, e até mesmo a sua forma de expressão.

O ensino das artes visuais como linguagem universal poderá estar na base da resolução de muito conflitos que surgem em contexto multicultural. Em seguimento da perspetiva De Eça, as artes visuais expressam, comunicam e atribuem um certo sentido, sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, etc. O movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são atributos da criação artística. A integração entre os aspetos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a interação e comunicação social, conferem carácter significativo as Artes Visuais.

O Ensino das artes visuais, para além das formas tradicionais (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura), incluem outras modalidades, que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas,

cinema, televisão, vídeo, computação, performance).

Abordamos ao longo dos capítulos do nosso estudo uma componente teórica e metodológica da nossa prática de ensino supervisionada numa turma multicultural.

O nosso desafio foi essencialmente responder à seguinte questão:

Qual o contributo que o ensino de artes visuais concede a uma população escolar de muitas culturas ou multicultural?



Figura 53 Escola Básica 2,3/Secundária Dr. Azevedo Neves - Sede de Agrupamento

BIBLIOGRAFIA

- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bader, V. (2008). *Racismo, Etnicidade, Cidadania - Reflexões sociológicas e filosóficas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Bamford, A. (2006). *The wow factor*. Göttingen: Waxmann Verlag.
- Barbosa, A. M. (1997). *Arte - Educação: leituras no subsolo* (9 ed.). São Paulo: Cortez.
- Bernardes, C., & Miranda, F. B. (2003). *Portefólio - Uma escola de competências*. Porto: Porto Editora.
- Brandão, C. R. (1991). *O que é Método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense.
- Bruner, J. (2011). *O Processo da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. R., & Vieira, S. R. (Dezembro de 2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, p. 355-379.
- Cuche, D. A. (1999). *A noção de cultura nas ciências sociais*. Lisboa: Edições Fim de Século.
- De Eça, T. T. (2014). Para além do crepúsculo das artes visuais na escola. *Revista Lusófona de Educação* 26, p. 17-27.
- Delors, J. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir; Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Plátano Editora.
- Educação, M. d. (s.d.). *Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho*. Obtido em 25 de 6 de 2017, de <http://data.dre.pt/eli/dec-lei/139/2012/07/05/p/dre/pt/html>.
- Educação, M. d. (s.d.). *decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto*. Obtido em 6 de 11 de 2017, de <http://data.dre.pt/eli/dec-lei/319/1991/08/23/p/dre/pt/html>.
- Educação, M. d. (s.d.). *Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de novembro*. Obtido em 21 de 6 de 2017, de <https://dre.pt/application/conteudo/566188>.
- Edwards, B. (1970). *Drawing on the Artist Within: How to release your Hidden Creativity* (5 ed.). New York: Harper Collins.
- Efland, A. D. (1999). *Culture, Society, art and Education in a Postmodern World*. Taipei: InSEA.
- Eisner, E. W. (2004). *El Arte y la Creacion de la Mente: El Papel de las Artes Visuales en la Transformacion de la conciencia*. (C. N. Artes, Ed.) Obtido em 2018, de <https://vidaacademicaenlinea.cenart.gob.mx/aulavirtual/archivos/18/docs/act1->

2/A1.2_Esiner_El_papel_de_las_artes_en_transformacion.pdf

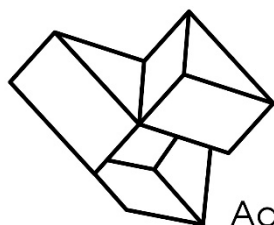
- Fenton, E. (1966). *Teaching the New Social Studies in Secondary Schools: An Inductive Approach*. Canadá: Holt, Rinehart & Winston.
- Fleuri, R. (2004). VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire - Caminhando para uma cidadania multicultural. *O desafio dialógico nas relações interculturais*. Porto.
- Fleuri, R. M. (2005). Intercultura e Educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 23.
- Freire, P. (1978). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Educação como Prática da Liberdade* (20ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido* (11ª ed.). Brasil: Paz e Terra.
- Fróis, J. P. (2012). Educação Estética. (R. d. Almeida, Ed.) *Portefólio #7*, p. 62-67.
- Fróis, J. P., Gonçalves, R. M., & Marques, E. (2011). *Primeiro Olhar* (2ª ed.). (F. C. Gulbenkian, Ed.) Lisboa.
- Furter, P. (1972). *Educação e reflexão*. Vozes.
- Gadotti, M. (14 de Fevereiro de 2000). Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em Perspectiva*, p. 3-11.
- Gadotti, M. (2007). *A Escola e o Professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. Brasil: Publisher.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Editorial Síntesis.
- Manacorda, M. A. (1992). *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias* (3ª ed.). (G. L. Monaco, Trad.) São Paulo: Cortez.
- Marques, M. M., & Martins, J. L. (2005). *Jovens, migrantes e a sociedade da informação e do conhecimento: a escola perante a diversidade – (Observatório da Imigração: 16)*. Lisboa.
- Marx, K. H., & Engels, F. (1984). *A ideologia Alemã* (Vol. 1). São Paulo: Martins Fontes.
- Migrações, A. -A. (s.d.). *Observatório das Migrações (OM)*. Obtido em 4 de Janeiro de 2018, de <http://www.om.acm.gov.pt/o-observatorio>.
- Montessori, M. (20 de Fevereiro de 2018). *Wikipedia*. Obtido de https://pt.wikipedia.org/wiki/Maria_Montessori.
- Moreira, A. F. (2001). A Recente Produção Científica Sobre Currículo e Multiculturalismo no

- Brasil (1995-2000): Avanços, Desafios e Tensões. *Revista Brasileira de Educação*, 18, p. 65-81.
- Neves, A. d. (2012). http://agan.pt/pdf/projecto_educativo.pdf. Obtido em 22 de Janeiro de 2018, de http://agan.pt/pdf/projecto_educativo.pdf.
- Nóvoa, A. (1987). Do Mestre-Escola ao professor do ensino primário: Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV-XX). *Análise Psicológica*, 5, p. 413-440.
- OM Observatório das Migrações. (2002). Obtido em 23 de março de 2017, de <https://www.om.acm.gov.pt/o-observatorio>.
- ONU. (26 de junho de 1945). *Carta das Nações Unidas*. Obtido em 4 de dezembro de 2017, de <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2017/11/A-Carta-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas.pdf>
- ONU. (10 de Dezembro de 1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Obtido em 4 de dezembro de 2017, de <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>
- Perkins, D. N. (1994). *The intelligent eye: Learning to think by looking at art*. Santa Monica: CA: Getty Center for Education in the Arts.
- Piaget, J. (1971). *A epistemologia genética*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Read, H. (1943). *Education Through Art*. Londres: Faber and Faber.
- Romão, J. E. (2005a). Multiculturalidade na Educação. *Educação, Sociedade & Cultura*, 23, p.125-135.
- Romão, J. E. (2005b). Pedagogia Sociológica ou Sociologia Pedagógica. Paulo Freire e a Sociologia da Educação. In A. Teodoro, & C. A. Torres, *Educação Crítica e Utopia. Perspetivas para o Século XXI* (pp. 101-106). Porto: Edições Afrontamento.
- Romão, J. E. (Jul/Dez de 2008). Pedagogias de Paulo Freire. *Revista Múltiplas Leituras*, v.1, n. 2, pp. 8-22.
- Rousseau, J.-J. (2004). *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes.
- Said, E. W. (2011). *Cultura e Imperialismo*. São Paulo: Companhia de Bolso.
- Shiller, F. (1967). *On the Aesthetic Education of Man - In a Series of Letters*. Oxford: Oxford University Press.
- Silva, G. F. (2001). *Do Multiculturalismo à Educação Intercultural, Estudo dos Processos Identitários de Jovens das Escolas Públicas de Ensino Médio na Região Metropolitana de Porto Alegre*. Tese de doutoramento, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

- Silva, G. F. (2003). Multiculturalismo e Educação Intercultural: Vertentes Históricas e Repercussões Atuais na Educação, in FLEURI, R. M. (org). *Educação Intercultural: Mediações Necessárias*, p. 17-52.
- Silva, M. V. (2008). *Diversidade cultural na escola: encontros e desencontros*. Lisboa: Colibri.
- Stoer, S. R. (2008). Desocultado o Voo das Andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social. *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, p. 185-211.
- Stoer, S. R. (2008). Esgrimindo com Bernstein e Bourdieu. *Educação, Sociedade & Culturas*, 26.
- Tecnologias, U. L. (Ed.). (7 de Julho de 2014). Normas para a elaboração e apresentação de Teses de Doutoramento (Aplicáveis às dissertações, trabalhos de projeto e relatórios de estágio de Mestrado). *DESPACHO N° 30/2014*. Lisboa.
- Teodoro, A. (2003). Educação e políticas educativas no Portugal contemporâneo: Da construção do modelo escolar ao tesouro a descobrir. *Revista Lusófona de Educação n.º 1*, pp. 127-144.
- Teodoro, A., & Torres, C. A. (2005). *Educação Crítica e Utopia. Perspetivas para o Século XXI*. São Paulo: Edições Afrontamento.
- UNESCO. (10 de dezembro de 1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. (ONU, Ed.) Obtido em 10 de dezembro de 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>.
- UNESCO. (2010). *The Second World Conference on Arts Education; Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education*. Obtido em 30 de 9 de 2017, de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_EN.pdf
- UNESCO, C. N. (2006). *Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Obtido em 27 de 9 de 2017, de <https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/roteiro2.pdf>

APÊNDICES

Apêndice 1 Projeto Curricular de Turma.....	III
Apêndice 2 Planificação Anual	XI
Apêndice 3 Planificações das Unidades Didáticas	XIV
Apêndice 4 Planos de Aula.....	XVI
Apêndice 5 Grelha de registos diários	XXXIII
Apêndice 6 Mapa de Faltas.....	XXXIV
Apêndice 7 Ficha de Autoavaliação da Professora Estagiária.....	XXXV
Apêndice 8 Carga horária da Prática de Ensino Supervisionada.....	XXXVII
Apêndice 9 Exposição de trabalhos	XXXVIII

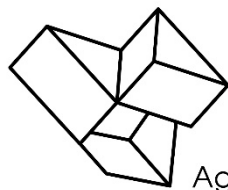


Ministério da
Educação
Agrupamento de Escolas
DR. AZEVEDO NEVES

PROJECTO CURRICULAR DA TURMA

8º3

Ano letivo - 2012/2013



PROJECTO CURRICULAR DA TURMA 8º3

Ano letivo - 2012/2013

1- Caracterização da Turma

1.1 Alunos

A Turma em Números	Alunos	Total	20
		Rapazes	16
		Raparigas	4
	Idades	Média	15,15
		Máxima	20
		Mínima	12
	Alunos que frequentaram o pré-escolar		-
	Alunos com retenções		16
	Alunos fora da escolaridade obrigatória		2
	Alunos com NEE		1
	Alunos com ASE		9

Contexto Sociocultural	
Situação familiar	11 Vivem com mãe e pai ou padrasto e 9 em família mono parental; na maioria com situações de desemprego em um ou mais membros da família.
Percorso escolar anterior	4 Alunos são novos nesta escola.
Disciplina(s) com maior insucesso no(s) ano(s) letivos(s) anterior(es)	A maioria dos alunos revelou que tem mais dificuldades em matemática.
Funcionamento como grupo turma	13 alunos vieram da mesma turma pelo que já se conhecem, no entanto, mesmo estes ainda precisam aprender a respeitarem-se mutuamente.
Problemas curriculares	O fato de 5 alunos frequentarem PLNМ pode levantar problemas na aprendizagem de todas as outras disciplinas
Interesses/Motivações/Expectativas	Maioritariamente têm interesse por futebol e pensam estudar até ao 12º ano, 5 alunos revelaram que pensam tirar um curso superior em áreas como a medicina ou eletrónica.

1.2 – Conselho de Turma

Diretor de Turma / Educação Visual – Luís Ribeiro; **Português** – Eduarda Vieira; **Inglês** – Catarina Coutinho; **Francês** – Solano Monteiro; **História** - Lurdes Rolim; **Geografia** - Cecília Almeida; **Matemática** – Sofia Coelho; **Ciências da Natureza** – Helena Reis; **Ciências Físico-Químicas** – Margarida Ferro; **Educação Física** – Adelina Piteira; **Tecnologias da Informação** – João Canena; **Educação Tecnológica** – Ana Durães; **Português Língua Não Materna** - Liliana Pereira; **Educação Moral e Religião Católica** – Helena Santos (só no 1º período, ao aluno nº3 António)

2- Diagnóstico da Turma/ Princípios Orientadores

2.1- Diagnóstico dos alunos nos diversos domínios

Métodos e Técnicas de Estudo	
Organização e apresentação correta dos materiais	A maioria dos alunos revela dificuldades na organização e apresentação correta dos materiais, sendo que mais de metade da turma tem falta de materiais a uma ou mais disciplinas.
Comunicação	
Utilização correta da Língua Portuguesa na forma oral	À exceção dos alunos que frequentam PLNM, os restantes alunos conseguem utilizar a Língua Portuguesa medianamente na forma oral.
Relacionamento Interpessoal	
Integração/colaboração no grupo	Alguns alunos da turma revelam dificuldade na integração e colaboração com uma parte dos colegas de turma, pelo que a turma ainda não funciona como um todo.
Cumprimento e respeito das regras estabelecidas no Regulamento Interno	Existe um pequeno grupo de alunos que ainda revela dificuldades em cumprir e respeitar o Regulamento Interno
Outros Domínios	
Alunos com dificuldades de aprendizagem	Na generalidade a turma revela dificuldades de aprendizagem, fruto da falta de hábitos e métodos de trabalho, bem como na organização e apresentação dos materiais escolares.
Alunos ao Abrigo do Dec. Lei Nº319/91 (alunos do ensino especial)	Aluna nº2 Albertina
Alunos com problemas comportamentais, emocionais ou sócio – familiares	De uma forma geral estes alunos vêm de famílias desestruturadas, com baixa autoestima, dificuldades de concentração e muitas vezes desmotivados para o estudo revelando-se, no entanto, recetivos ao afeto e reforço positivo que o corpo docente possa transmitir. 7 Alunos revelam problemas comportamentais.

2.2- Diagnóstico global da turma

Aspetos que facilitam a aprendizagem	Aspetos que dificultam a aprendizagem
Tendo em conta a diversidade de capacidades dos alunos da turma, seria importante que se pudessem organizar em grupos com níveis diferenciados de conteúdos, de acordo com a análise do professor da disciplina.	A falta de materiais, de organização, métodos de trabalho e dificuldade de concentração por um lado e por outro a dificuldade no cumprimento do Regulamento Interno e o elevado absentismo.

2.3- Princípios Orientadores

Fazer cumprir o regulamento Interno;
Utilizar a caderneta do aluno para comunicar com o Encarregado de Educação;
Utilizar a folha de ocorrências do Livro de Ponto para informar o Diretora de Turma;
Elaborar e respeitar a Planta da sala de aula;
Criar um ambiente em sala de aula que estimule a curiosidade e o cooperativismo;

3- Caracterização Pedagógica da turma

3.1- Breve análise da situação inicial dos alunos

3.1.1 – Análise dos resultados escolares dos anos anteriores

Nº	Nome	Idade	Ret 8º	Nº Ret
1	Adriano	14		1
2	Albertina	14		1
3	António	12		-
4	Cláudia	17	x	4
5	David	14	x	2
6	Edgar	15		2
7	Edirson	13		-
8	Edmiro	15		1
9	Ivank	13		-
10	Ivo	14		1
11	Jacinto	15		2
12	Jamiro	15		2
13	Lambadú	17		1
14	Manuel	15	x	2
15	Mariano	15		2
16	Nuno	15		2
17	Ramyro	20	x	1
18	Uriel	19	x	3
19	Vanilson	15	b)	b)
21	Vera	18		1

- a) Alunos ao Abrigo do Dec. Lei Nº319/91 (alunos do ensino especial).
b) O aluno é novo nesta escola e o seu processo ainda não deu entrada.

Português

	a. Alunos com dificuldades	b. Alunos com capacidade média	c. Alunos com boa capacidade
1. Oralidade*	2,7, 9, 13, 14, 16,	3, 4, 5, 6, 8	-
2. Leitura - técnica e fluência	-	2,7, 6, 9, 13, 14, 16, 17, 18	3, 4, 5,8
3.Compreensão Leitora*	2,7, 9, 13, 14, 16, 17	3, 4, 5,6,8,18	-
4. Desenvolvimento da Competência Literária*	-	2,3,4,5,6,7,8, 9, 13, 14, 16, 17,18	-
5. Escrita *	2,6,7,9, 13, 14, 16, 17, 18	3, 4, 5, 8	-
6. Gramática*	2, 5, 6,7, 8, 9, 13, 14, 16, 17,18	3, 4	-
7. Memorização (como fator de integração e consolidação de conhecimentos adquiridos)	2	7, 9, 13, 14, 16, 17,18	3,4,5,6,8,18
8. Interferências Linguísticas	Bastantes interferências, chegando a perturbar gravemente a compreensão do texto	Interferências que prejudicam a expressão linguística, mas não perturbam a compreensão do texto	Algumas interferências
	PLNM (***) 19/A1, 20/A1	PLNM 15/A2, 21/A2	PLNM 22/B1

Os dados apresentados neste quadro poderão sofrer alteração, ao longo dos períodos. **(Dados referentes ao 1º período)**

(**) As dificuldades devem-se, sobretudo, à dificuldade de concentração e consequente apreensão e consolidação desta matéria.

(***) Não foi possível obter informações sobre a aluna Uriel, devido ao reduzido número de aulas a que compareceu

Matemática

	a. Insuficiente	b. Suficiente	c. Bom
1. Números e operações	2, 5, 7, 9, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21 e 22.	4, 6, 8, 16	
2. Geometria e medida	2, 4, 5, 6, 7, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 e 22.	8	
3. Funções, Sequências e Sucessões	2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21 e 22.	16	
4. Álgebra	2, 5, 6, 7, 9, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 21 e 22.	4, 8, 16, 18	
5. Organização e tratamento de dados			
6. Resolução de problemas	2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 e		

3- Objetivos

3.1- Como conseguir atingir os objetivos mínimos

3.1.1 – Estratégias gerais

3.2.2- Estratégias específicas

Iº Grupo
Objetivos
<p>Reduzir ou ultrapassar as atitudes de desmotivação e falta de empenho escolar</p> <p>Reforçar os níveis de integração dos alunos nas atividades escolares</p> <p>Melhorar os níveis de concentração e de trabalho individual dos alunos</p> <p>Adquirir e consolidar as aquisições básicas de cada disciplina</p> <p>Estimular e desenvolver as potencialidades e capacidades evidenciadas pelos alunos</p>
Estratégias gerais
<p><i>Apoiar com medidas e estratégias de ensino diferenciadas a aprendizagem dos alunos</i></p> <p><i>Reforçar e articular a aquisição de aprendizagens estruturantes</i></p> <p><i>Evidenciar a necessidade do trabalho e estudo individuais</i></p> <p><i>Estabelecer um contato sistemático com os encarregados de educação, no sentido de pedir o seu apoio, acompanhamento e coresponsabilização no percurso escolar dos alunos.</i></p>
Estratégias específicas
<p><i>Propor e integrar os alunos nas Oficinas de Português, Matemática e C.F. Químicas</i></p> <p><i>Solicitar a intervenção articulada com o GIPE e o EPIS</i></p> <p><i>Utilizar de metodologias de ensino diferenciadas</i></p> <p><i>Trabalhar aspetos interdisciplinares nas várias disciplinas</i></p> <p><i>Controlar a realização dos TPC e a organização do material de estudo</i></p>

2º Grupo
Objetivos
Melhorar o rendimento escolar e diminuir as probabilidades de insucesso escolar Reduzir o nível de insucesso cumulativo a Português e Matemática
Estratégias gerais
<i>Reforçar a exigência de atitudes e comportamentos favoráveis ao sucesso escolar</i> <i>Controlar e responsabilizar os alunos pelo trabalho individual realizado</i> <i>Consolidar e melhorar os níveis de aquisição de aprendizagens estruturantes</i>
Estratégias específicas
<i>Integrar alguns alunos em apoios específicos a Português e Matemática</i> <i>Melhorar os níveis das aquisições e de desenvolvimento de capacidades em todas as disciplinas</i>

3º Grupo
Objetivos
Reforçar e potenciar o trabalho e os resultados escolares de excelência
Estratégias gerais
<i>Aumentar o nível de exigência no processo ensino-aprendizagem nas diversas disciplinas</i> <i>Incutir nos alunos a procura do mérito e a aceitação de outros desafios formativos</i>
Estratégias específicas
<i>Solicitar trabalhos de maior exigência e rigor avaliativo</i> <i>Alargar o âmbito de estudo e de trabalho</i> <i>Promover nos alunos o gosto pela colocação de metas e tarefas escolares mais ambiciosas</i>

4- Atualização do PCT


4.1- Alteração da constituição dos grupos de níveis de aprendizagem/ avaliação do 1º período

Os alunos nº 1 Adriano e nº11 Jacinto, saíram desta escola durante o 1º Período, e o aluno nº3 António foi transferido para o 8º2 a seguir à interrupção letiva do carnaval, passando a turma a ter 17 alunos.

Nº	Nome	Idade	Nº de níveis negativos
2	Albertina a)	14	4
4	Cláudia	17	2
5	David	14	6
6	Edgar	15	5
7	Edirson	13	4
8	Edmiro	15	4
9	Ivank	13	5
11	Jacinto	14	5
12	Jamiro	17	6
13	Lambadú	17	5
14	Manuel	15	6
15	Mariano	15	6
16	Nuno	15	4
17	Ramyro	25	5
18	Uriel	18	7
19	Vanilson b)	20	8
20	Vera	18	7

Como se pode verificar no quadro acima, e depois das saídas dos alunos referidos, a turma apresenta um aproveitamento ainda mais fraco, sendo que o aluno menos fraco, Cláudia n.º 2, faltou muito durante o 2º período, devido a problemas de saúde, o que previsivelmente fará baixar o seu desempenho no final do período. Para além do aproveitamento, temos também uma assiduidade muito baixa em quase metade da turma. Também ao nível do comportamento, a situação é preocupante, já com várias participações escritas em várias disciplinas (História, Educação Física, Matemática e Ciências da Natureza), a saber: David, Edgar, Edmiro, Jamiro, Manuel, Vanilson e Vera, e só não existem mais graças à capacidade de gestão de conflitos e de motivação para as matérias da aula, por parte dos vários professores deste conselho de turma.

Face ao exposto, as medidas anteriormente previstas deverão ser reforçadas, tanto quanto possível, pelo conselho de turma, no sentido de melhorar os resultados dos alunos.

 <p>Escola Básica 2,3 Secundária Dr. Azevedo Neves Agrupamento de Escolas</p>	<p align="center">PLANIFICAÇÃO ANUAL Educação Visual – 8º Ano Ano letivo 2012/2013 • Prof. Luís Ribeiro</p>
---	---

CONTEÚDOS LECIONADOS PELA ESTAGIÁRIA

1º PERÍODO

Conteúdos	Objectivos	Unidades de trabalho Atividades	Avaliação	Recursos		Tempo Previsto
				Professor	Alunos	
<p>- Comunicação - Comunicação Visual</p>	<p>D8 – 9.1, 9.2, 10.1</p>	<p>- Apresentação - Trabalho Diagnóstico - Logótipo p/ identificação da capa</p>	<p>- Observação direta e contínua - Observação de atitudes e valores - Diagnóstica - Criatividade e rigor técnico - Autonomia</p>	<p>- Quadro interativo - Quadro branco - Caneta de quadro - Computador - PowerPoint - Filme - Curta- metragem</p>	<p>- Régua - Papel cavalete - Grafite - Lápis de cor - Canetas de feltro - Tesoura e cola</p>	<p>4 aulas de 90'</p>
<p>- Luz / Cor: Compreensão dos efeitos da cor na percepção do mundo envolvente.</p>	<p>T8 - todos</p>	<p>- Esquema luz/cor: síntese aditiva da luz e a síntese subtrativa dos pigmentos (teórico) - Círculo cromático - Cores quentes c/ gradação - Cores frias c/ gradação - 2 Experiências a fazer com os alunos: "Disco de Newton" e "Mistura de cores"</p>	<p>- Observação direta e contínua - Observação de atitudes e valores - Criatividade e rigor técnico - Autonomia</p>	<p>- Quadro interativo - Quadro branco - Caneta de quadro - Computador - PowerPoint - Elásticos - Papel celofane - Duas lanternas - Fio - Cartão</p>	<p>- Papel cavalete - Régua - Esquadro - Transferidor - Compasso - Papel cavalete - Grafite - Guache, pincéis, godés, copo e pano</p>	<p>8 aulas de 90'</p>

2º PERÍODO

Conteúdos	Objectivos	Unidades de trabalho Atividades	Avaliação	Recursos		Tempo Previsto
				Professor	Alunos	
- Elementos da Forma: Interpretação e percepção visual da forma, envolvendo a interação da luz – cor, das linhas, da textura, do volume, da superfície.	R8 - todos	- A partir de uma forma natural e outra artificial: - Desenhar c/ ponto, linha, plano e textura; - Desenhar estruturas repetindo as formas; - Desenhar as formas com movimento; - Desenhar as formas (volume) no espaço; - Composição plástica com as formas;	- Observação direta e contínua - Observação de atitudes e valores - Diagnóstica - Criatividade e rigor técnico - Autonomia	- Quadro interativo - Quadro branco - Caneta de quadro - Computador	- Régua - Papel cavalete - Grafite - Lápis de cor - Canetas de feltro	5 aulas de 90'
- Elementos da comunicação visual: Interpretação e execução de projectos gráficos de comunicação visual.	D8 - todos	- Elaborar um folheto diptico - Elaborar um <u>story-board</u> de um anúncio televisivo real ou imaginado	- Observação direta e contínua - Observação de atitudes e valores - Criatividade e rigor técnico - Autonomia	- Quadro interativo - Quadro branco - Caneta de quadro - Computador	- Régua - Papel cavalete - Compasso - Papel cavalete - Grafite - Tesoura e cola - Lápis de cor - Canetas de feltro	4 aulas de 90'

3º PERÍODO

Conteúdos	Objectivos	Unidades de trabalho Atividades	Avaliação	Recursos		Tempo Previsto
				Professor	Alunos	
- <u>Metodologia projectual (arquitectura)</u> : Analisar e valorizar o contexto de arquitectura; Reconhecer a importância do espaço natural e construído, público e privado.	P8 - todos	- Desenvolver um projecto para sala de convívio de alunos; - Levantamento de medidas; - Estudos e esboços; - Desenhar planta e alçados na escala a definir; - Desenhar perspectiva (axonometria); - Desenho de implantação (cónica); - Elaborar memória descritiva.	- Observação directa e contínua - Observação de atitudes e valores - Criatividade e rigor técnico - Autonomia	- Quadro interactivo - Quadro branco - Caneta de quadro - Computador	- Régua - Papel cavalete - Compasso - Papel cavalete - Grafite - Tesoura e cola - Lápis de cor - Canetas de feltro - Esquadro - Transferidor	9 aulas de 90'

Nota: Tendo em conta que as turmas só têm aulas um vez por semana e que o número de aulas varia consoante o dia da semana, foi considerado o número mínimo de aulas por turma, por forma a salvaguardar o tempo necessário para que todas as turmas pudessem ter o tempo necessário para o cumprimento desta planificação.

Apêndice 3 | Planificações das Unidades Didáticas

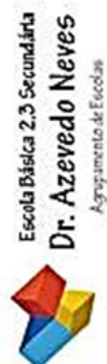
PLANIFICAÇÃO DA UNIDADE

LUZ/COR

Disciplina: Educação Visual		Ano/Turma: 8º3	Sala: B01					
Nº de Aulas: 8 (90 min)		Data: 22 de Outubro a 10 de Dezembro de 2012						
Hora: 8h20 – 9h50 (2 tempos de 45 min)								
Conteúdo Programático	Objetivos de Aprendizagem	Unidade	Metodologia /Estratégias	Tempo previsto	Recursos	Avaliação		
Luz / Cor: Compreensão dos efeitos da cor na percepção do mundo envolvente.	<p>Compreender conceitos teórico-científicos do fenómeno luz-cor:</p> <ul style="list-style-type: none">- Analisar o fenómeno de decomposição da cor, através do prisma de Newton.- Interpretar e distinguir contributos de teóricos da luz-cor (Issac Newton, Wolfgang von Goethe, Johannes Itten, Albert H. Munsell). <p>Reconhecer a importância da luz-cor na percepção do meio envolvente:</p> <ul style="list-style-type: none">- Identificar a influência dos elementos luz-cor na percepção visual dos espaços, formas e objetos (espectro eletromagnético visível, reflexão, absorção).- Investigar a influência da luz-cor no comportamento humano. <p>Distinguir características e diferenças entre a síntese aditiva e a síntese subtrativa:</p> <ul style="list-style-type: none">- Explorar propriedades e qualidades da luz-cor, em diversos suportes e contextos (tom ou matiz, valor, saturação, modulação).- Manipular a síntese aditiva (luz) e síntese subtrativa (pigmentos) na combinação de cores (cores primárias e secundárias, sistema cor-luz /RGB, sistema cor-pigmento/CMYK, impressão).- Aplicar contrastes de luz-cor em produções plásticas (claro/escuro; quente/frio; cores neutras; cores complementares; extensão; sucessivo; simultâneo). <p>Dominar a aquisição de conhecimento sincrónico e diacrónico:</p> <ul style="list-style-type: none">- Desenvolver ações orientadas para o estudo da evolução histórico-temporal, identificando as relações existentes entre fatores técnicos e científicos.- Estudar e compreender características e diferenças dos fenómenos da luz-cor num determinado momento, não considerando a sua evolução temporal.	Esquema luz/cor: Síntese aditiva da luz e síntese subtrativa dos pigmentos.	Exposição teórica da matéria; Experiência com Disco de Newton.	2 aulas 90' min	Professor • Quadro interativo • Quadro branco • Caneta de quadro • Computador • PowerPoint • Fio • Cartão	Aluno • Régua • Esquadro • Compasso • Papel cavallinho • Grafite • Borracha branca • Lápis de cor • Canetas de feltro • Tesoura • Cola • Guaches • 2 Pinceis nº3 e nº6 • Godés • Copo de logurte • Pano	• Observação direta e contínua; • Observação de atitudes e valores; • Criatividade e rigor técnico; • Autonomia.	
		Círculo cromático	Exposição teórica da matéria;	2 aulas 90' min				
		Cores quentes c/ gradação	Exposição teórica da matéria;	2 aulas 90' min				
		Cores frias c/ gradação	Exposição teórica da matéria;	2 aulas 90' min				

PLANIFICAÇÃO DA UNIDADE ELEMENTOS DA FORMA

Disciplina: Educação Visual		Ano/Turma: 8º3	Sala: B01						
Nº de Aulas: 5 (90 min)		Data: 07 de Janeiro a 06 de Fevereiro de 2013							
Hora: 8h20 - 9h50 (2 tempos de 45 min)									
Conteúdo Programático	Objectivos de Aprendizagem	Unidade	Metodologia/ Estratégias	Tempo previsto	Recursos	Avaliação			
Elementos da Forma: Interpretação e percepção visual da forma, envolvendo a interacção da luz – cor, das linhas, da textura, do volume, da superfície.	Conhecer elementos de expressão e de composição da forma. ● Explorar a textura, identificando-a em espaços ou produtos (rugosa, lisa, brilhante, baça, áspera, macia, tácteis, artificiais, visuais). ● Reconhecer e representar princípios formais de profundidade (espaço envolvente, sobreposição, cor, claro/escuro, nitidez). ● Reconhecer e representar princípios formais de simetria (central, axial, plana). Relacionar elementos de organização e de suporte da forma. ● Explorar e desenvolver tipologias de estruturas (maciças, moduladas, em concha, naturais, construídas pelo homem, malhas, módulo, padrão). ● Distinguir e caracterizar a expressão do movimento (movimento implícito; repetição de formas: translação, rotação, rebatimento; expressão estática e dinâmica). ● Perceber a noção de composição em diferentes produções plásticas (proporção, configuração, composição formal, campo retangular, peso visual das formas: situação, dimensão, cor, textura, movimento). Distinguir elementos de organização na análise de composições bi e tridimensionais. ● Identificar e analisar elementos formais em diferentes produções plásticas. ● Decompor um objeto simples, identificando os seus constituintes formais (forma, geometria, estrutura, materiais, etc.). Dominar tipologias de representação bi e tridimensional. ● Desenvolver ações orientadas para a representação bidimensional da forma, da dimensão e da posição dos objetos/imagem de acordo com as propriedades básicas do mundo visual decifradas através de elementos como ponto, linha e plano. ● Desenvolver capacidades de representação gráfica que reproduzema a complexidade morfológica e estrutural do objeto, decifrada através de elementos como volume e espaço.	A partir de uma forma natural e outra artificial: ● Desenho de observação ● Desenhar as formas (volume) no espaço; ● Desenhar estruturas repetindo as formas;	Exposição teórica da matéria e enunciado;	1 aulas 90' min	Professor ● Quadro interactivo ● Quadro branco ● Caneta de quadro ● Computador ● PowerPoint	Aluno ● Régua ● Esquadro ● Compasso ● Papel cavalete ● Grafite ● Borracha branca ● Lápis de cor ● Canetas de feltro ● Afia	● Observação direta e contínua; ● Observação de atitudes e valores; ● Criatividade e rigor técnico; ● Autonomia.		



PLANO DE AULA

Disciplina: Educação Visual Aula nº 1 e 2 (1ª)		Sala: B01 Data: 24 de Setembro de 2012		Ano/Turma: 8º3 Hora: 8h20 - 9h50 (2 tempos de 45 min)		
Conteúdos Programáticos	Unidade	Metodologia/Estratégia	Objectivos de Aprendizagem	Sumário	Materiais	Avaliação
Comunicação: Reconhecer a importância das artes visuais como valor cultural indispensável ao desenvolvimento do ser humano.	<ul style="list-style-type: none">• Apresentação da disciplina, programa e competências;• Exercício de apresentação;• Regras e funcionamento da sala de aula;• Lista de materiais necessários ao desempenho da disciplina: Bloco cavaleiro A3; Régua 50cm; Esquadro 30cm; Transferidor; Compasso; Lápis; Borracha branca; Afia; Lápis de cor; Canetas de feltro; Guaches; 2 Pincéis nº3 e nº6; Godés; Copo de iogurte; Pano; Cola; Tesoura.	<p>Explicação do exercício de apresentação:</p> <ul style="list-style-type: none">• A Importância da gestão de tempo (5min).• A importância da capacidade de síntese.• Comunicação de uma ideia ou conceito.• Leitura e interpretação do mesmo.	<ul style="list-style-type: none">• Realizar composição expressiva de uma ideia ou conceito;• Incentivar a capacidade de síntese e de comunicação;• Fomentar as relações interpessoais.	<p>“Apresentação; Regras e funcionamento da sala de aula; Materiais necessários;”</p>	<p>Aluno:</p> <ul style="list-style-type: none">• Caneta• Lápis• Borracha <p>Professor:</p> <ul style="list-style-type: none">• Quadro branco• Caneta de quadro	Observação directa

PLANO DE AULA

Disciplina: Educação Visual Aula nº 3 e 4 (2ª)		Sala: B01 Data: 01 de Outubro de 2012		Ano/Turma: 8º3 Hora: 8h20 - 9h50 (2 tempos de 45 min)		
Conteúdos Programáticos	Unidade	Metodologia/Estratégia	Objetivos de Aprendizagem	Sumário	Materiais	Avaliação
Comunicação: Conceber organizações espaciais dominando regras elementares da composição.	Trabalho diagnóstico, a partir de uma citação de Aristóteles: "No fundo de um buraco ou de um poço, acontece descobrir-se as estrelas." (Aristóteles)	Explicação do trabalho diagnóstico: <ul style="list-style-type: none">• Orientar o aluno através da exposição da citação.• Fazer referência à memória episódica, estimulando a imaginação e a criatividade.• A importância da gestão do tempo.• Capacidade de síntese.• Comunicação de uma ideia ou conceito.	<ul style="list-style-type: none">• Realizar composição expressiva de uma ideia ou conceito;• Incentivar a capacidade de síntese e de comunicação;• Estimular a imaginação, através de percursos intuitivos e criativos;• Desenvolver no aluno a capacidade de organização do espaço de trabalho;• Incrementar a correta utilização das ferramentas;• Organizar a página de trabalho com rigor;	"Trabalho diagnóstico"	Aluno: <ul style="list-style-type: none">• Bloco cavalete A3• Régua 50cm• Esquadro 30cm• Transferidor• Compasso• Lápis• Borracha branca• Afia• Lápis de cor• Canetas de feltro• Cola• Tesoura Professor: <ul style="list-style-type: none">• Quadro branco• Caneta de quadro	<ul style="list-style-type: none">• Observação direta;• Avaliação diagnóstica.

PLANO DE AULA

Disciplina: Educação Visual Aula nº 5 e 6 (3ª)			Sala: B01 Data: 08 de Outubro de 2012		Ano/Turma: 8º3 Hora: 8h20 - 9h50 (2 tempos de 45 min)	
Conteúdos Programáticos	Unidade	Metodologia/Estratégia	Objetivos de Aprendizagem	Sumário	Materiais	Avaliação
<p>Comunicação visual:</p> <p>Conceber organizações espaciais dominando regras elementares da composição;</p> <p>Conceber formas obedecendo a alguns princípios de representação normalizada.</p>	<p>Logótipo para identificação da capa do aluno.</p>	<p>Explicação do trabalho do Logótipo para identificação da capa do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visualização de curta-metragem "Logorama", que elucida acerca do papel e do poder do logótipo enquanto elemento de comunicação visual no mundo global; • PowerPoint sobre logótipos e o que é um logótipo; • PowerPoint explicativo do enunciado do trabalho; • A Importância da gestão do tempo; • Capacidade de síntese; • Comunicação de uma ideia ou conceito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar composição expressiva de uma ideia ou conceito; • Incentivar a capacidade de síntese e de comunicação; • Estimular a imaginação, através de percursos intuitivos e criativos; • Desenvolver no aluno a capacidade de organização do espaço de trabalho; • Incrementar a correta utilização das ferramentas; • Organizar a página de trabalho com rigor; 	<p>" Comunicação visual: Introdução e breve história sobre logótipo. Execução de logótipo para identificação da capa"</p>	<p>Aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Régua • Esquadro • Compasso • Papel cavalete • Grafite • Borracha branca • Afia • Lápis de cor • Canetas de feltro • Tesoura • Cola <p>Professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quadro interativo • Computador • PowerPoint • Filme - Curta-metragem: "Logorama" 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta e contínua; • Observação de atitudes e valores; • Criatividade e rigor técnico; • Autonomia

PLANO DE AULA

Disciplina: Educação Visual Aula nº 7 e 8 (4ª)		Sala: B01 Data: 15 de Outubro de 2012		Ano/Turma: 8º3 Hora: 8h20 – 9h50 (2 tempos de 45 min)		
Conteúdos Programáticos	Unidade	Metodologia/Estratégia	Objetivos de Aprendizagem	Sumário	Materiais	Avaliação
Comunicação visual: Conceber organizações espaciais dominando regras elementares da composição; Conceber formas obedecendo a alguns princípios de representação normalizada.	Logótipo para identificação da capa do aluno.	Continuação e finalização de Logótipo para identificação da capa do aluno: <ul style="list-style-type: none">Estimular o respeito pelo cumprimento de prazos na entrega de trabalhos;Relembrar a importância da gestão de tempo;Apelar à capacidade de resumo e síntese de ideias e conceitos, através da experimentação e da tomada de escolhas.	<ul style="list-style-type: none">Realizar composição expressiva de uma ideia ou conceito;Incentivar a capacidade de síntese e de comunicação;Estimular a imaginação, através de percursos intuitivos e criativos;Desenvolver no aluno a capacidade de organização do espaço de trabalho;Incrementar a correta utilização das ferramentas;Organizar a página de trabalho com rigor;	“ Comunicação visual: Continuação e finalização de logótipo para identificação da capa”	Aluno: <ul style="list-style-type: none">RéguaEsquadroCompassoPapel cavaleiroGrafiteBorracha brancaAfiaLápis de corCanetas de feltroTesouraCola Professor: <ul style="list-style-type: none">Quadro interativoComputadorPowerPoint	<ul style="list-style-type: none">Observação direta e contínua;Observação de atitudes e valores;Criatividade e rigor técnico;Autonomia

PLANO DE AULA

Disciplina: Educação Visual Aula nº 9 e 10 (5ª)		Sala: B01 Data: 22 de Outubro de 2012		Ano/Turma: 8º3 Hora: 8h20 - 9h50 (2 tempos de 45 min)		
Conteúdos Programáticos	Unidade	Metodologia/Estratégia	Objetivos de Aprendizagem	Sumário	Materiais	Avaliação
Comunicação visual: Conceber organizações espaciais dominando regras elementares da composição; Conceber formas obedecendo a alguns princípios de representação normalizada.	<ul style="list-style-type: none">Logótipo para identificação da capa do aluno.	Finalização de Logótipo para identificação da capa do aluno: <ul style="list-style-type: none">Estimular o respeito pelo cumprimento de prazos na entrega de trabalhos;Relembrar a importância da gestão de tempo;Apelar à capacidade de resumo e síntese de ideias e conceitos, através da experimentação e da tomada de decisão.	<ul style="list-style-type: none">Realizar composição expressiva de uma ideia ou conceito;Incentivar a capacidade de síntese e de comunicação;Estimular a imaginação, através de percursos intuitivos e criativos;Desenvolver no aluno a capacidade de organização do espaço de trabalho;	“ Comunicação visual: Finalização de logótipo para identificação da capa. Introdução à Luz/Cor”	Aluno: <ul style="list-style-type: none">RéguaEsquadroCompassoPapel cavaleteGrafiteÁfiaBorracha brancaLápis de corCanetas de feltroTesouraCola Professor: <ul style="list-style-type: none">Quadro interativoComputadorPowerPoint	<ul style="list-style-type: none">Observação direta e contínua;Observação de atitudes e valores;Criatividade e rigor técnico;Autonomia
Luz / Cor: Compreensão dos efeitos da cor na percepção do mundo envolvente.	<ul style="list-style-type: none">Esquema luz/cor: síntese aditiva da luz e síntese subtrativa dos pigmentos.	Premiar, motivar e incentivar os alunos cumpridores da tarefa anterior através da participação num exercício/ experiência da nova matéria. Na aula seguinte os alunos serão responsáveis por mostrar ao restante grupo o resultado.	<ul style="list-style-type: none">Incrementar a correta utilização das ferramentas;Organizar a página de trabalho com rigor.			

PLANO DE AULA



Disciplina: Educação Visual Aula nº 11 e 12 (6ª)		Sala: B01 Data: 29 de Outubro de 2012		Ano/Turma: 8º3 Hora: 8h20 - 9h50 (2 tempos de 45 min)		
Conteúdos Programáticos	Unidade	Metodologia/Estratégia	Objetivos de Aprendizagem	Sumário	Materiais	Avaliação
Luz / Cor: Compreensão dos efeitos da cor na percepção do mundo envolvente.	<ul style="list-style-type: none">Esquema luz/cor: síntese aditiva da luz e síntese subtrativa dos pigmentos.	<ul style="list-style-type: none">Exposição teórica da matéria;Experiência com o “Disco de Newton”. Respetiva execução, coloração e experimentação;Estimular o respeito pelo cumprimento de prazos na entrega de trabalhos;Relembrar a importância da gestão de tempo.	<ul style="list-style-type: none">Compreender conceitos teórico-científicos do fenómeno luz-cor;Reconhecer a importância da luz-cor na percepção do meio envolvente;Distinguir características e diferenças entre a síntese aditiva e a síntese subtrativa;Desenvolver no aluno a capacidade de organização do espaço de trabalho;Incrementar a correta utilização das ferramentas;Organizar a página de trabalho com rigor.	“Luz/Cor: síntese aditiva da luz e subtrativa dos pigmentos. Experiência com Disco de Newton”	Aluno: <ul style="list-style-type: none">RéguaEsquadroCompassoPapel cavalinhoGrafiteBorracha brancaLápis de corCanetas de feltroTesouraCola Professor: <ul style="list-style-type: none">Quadro interativoQuadro brancoCaneta de quadroComputadorPowerPointFioCartão	<ul style="list-style-type: none">Observação direta e contínua;Observação de atitudes e valores;Criatividade e rigor técnico;Autonomia.

PLANO DE AULA



Disciplina: Educação Visual Aula nº 13 e 14 (7ª)		Sala: B01 Data: 05 de Novembro de 2012		Ano/Turma: 8º3 Hora: 8h20 - 9h50 (2 tempos de 45 min)		
Conteúdos Programáticos	Unidade	Metodologia/Estratégia	Objetivos de Aprendizagem	Sumário	Materiais	Avaliação
Luz / Cor: Compreensão dos efeitos da cor na percepção do mundo envolvente.	<ul style="list-style-type: none">Círculo cromático	<ul style="list-style-type: none">Exposição teórica da matéria;Execução geométrica do círculo cromático;Estimular o respeito pelo cumprimento de prazos na entrega de trabalhos;Relembrar a importância da gestão de tempo.	<ul style="list-style-type: none">Compreender conceitos teórico-científicos do fenómeno luz-cor;Reconhecer a importância da luz-cor na percepção do meio envolvente;Distinguir características e diferenças entre a síntese aditiva e a síntese subtrativa;Desenvolver no aluno a capacidade de organização do espaço de trabalho;Incrementar a correta utilização das ferramentas;Organizar a página de trabalho com rigor.	"Conclusão da experiência com o Disco de Newton. Início ao estudo do Círculo cromático"	Aluno: <ul style="list-style-type: none">RéguaEsquadroCompassoPapel cavaleiroGrafiteBorracha brancaLápis de corCanetas de feltroTesouraCola Professor: <ul style="list-style-type: none">Quadro interativoQuadro brancoCaneta de quadroComputadorPowerPointFioCartão	<ul style="list-style-type: none">Observação direta e contínua;Observação de atitudes e valores;Criatividade e rigor técnico;Autonomia.

PLANO DE AULA

Disciplina: Educação Visual Aula nº 15 e 16 (8ª)		Sala: B01 Data: 12 de Novembro de 2012		Ano/Turma: 8º3 Hora: 8h20 - 9h50 (2 tempos de 45 min)		
Conteúdos Programáticos	Unidade	Metodologia/Estratégia	Objetivos de Aprendizagem	Sumário	Materiais	Avaliação
Luz / Cor: Compreensão dos efeitos da cor na percepção do mundo envolvente.	<ul style="list-style-type: none">Círculo cromático	<ul style="list-style-type: none">Coloração a guache do círculo cromático;Estimular o respeito pelo cumprimento de prazos na entrega de trabalhos;Relembrar a importância da gestão de tempo.	<ul style="list-style-type: none">Compreender conceitos teórico-científicos do fenómeno luz-cor;Reconhecer a importância da luz-cor na percepção do meio envolvente;Distinguir características e diferenças entre a síntese aditiva e a síntese subtrativa;Desenvolver no aluno a capacidade de organização do espaço de trabalho;Incrementar a correta utilização das ferramentas;Organizar a página de trabalho com rigor.	"Execução geométrica do Círculo cromático e início da sua coloração"	Aluno: <ul style="list-style-type: none">RéguaEsquadroCompassoPapel cavaleiroGrafiteBorracha brancaCanetas de feltroGuaches2 Pincéis nº3 e nº6GodésCopo de logurtePano Professor: <ul style="list-style-type: none">Quadro interativoQuadro brancoCaneta de quadroComputadorPowerPoint	<ul style="list-style-type: none">Observação direta e contínua;Observação de atitudes e valores;Criatividade e rigor técnico;Autonomia.

PLANO DE AULA



Disciplina: Educação Visual Aula nº 17 e 18 (9ª)		Sala: B01 Data: 19 de Novembro de 2012		Ano/Turma: 8º3 Hora: 8h20 - 9h50 (2 tempos de 45 min)		
Conteúdos Programáticos	Unidade	Metodologia/Estratégia	Objetivos de Aprendizagem	Sumário	Materiais	Avaliação
Luz / Cor: Compreensão dos efeitos da cor na percepção do mundo envolvente.	<ul style="list-style-type: none">Círculo cromático	<ul style="list-style-type: none">Coloração a guache do círculo cromático;Estimular o respeito pelo cumprimento de prazos na entrega de trabalhos;Relembrar a importância da gestão de tempo.	<ul style="list-style-type: none">Compreender conceitos teórico-científicos do fenómeno luz-cor;Reconhecer a importância da luz-cor na percepção do meio envolvente;Distinguir características e diferenças entre a síntese aditiva e a síntese subtrativa;Desenvolver no aluno a capacidade de organização do espaço de trabalho;Incrementar a correta utilização das ferramentas;Organizar a página de trabalho com rigor.	“Coloração e conclusão do Círculo cromático”	Aluno: <ul style="list-style-type: none">Papel cavallinhoGuaches2 Pinceis nº3 e nº6GodésCopo de logurtePano Professor: <ul style="list-style-type: none">Quadro interativoComputador	<ul style="list-style-type: none">Observação direta e contínua;Observação de atitudes e valores;Criatividade e rigor técnico;Autonomia.

PLANO DE AULA



Disciplina: Educação Visual Aula nº 19 e 20 (10ª)		Sala: B01 Data: 26 de Novembro de 2012	Ano/Turma: 8º3 Hora: 8h20 - 9h50 (2 tempos de 45 min)			
Conteúdos Programáticos	Unidade	Metodologia/Estratégia	Objetivos de Aprendizagem	Sumário	Materiais	Avaliação
Luz / Cor: Compreensão dos efeitos da cor na percepção do mundo envolvente.	• Gradação de Cores Quentes	• Composição de desenho para estudo e aplicação de gradação de cores quente. • Estimular o respeito pelo cumprimento de prazos na entrega de trabalhos; • Relembrar a importância da gestão de tempo.	• Adquirir noções de correta aplicação da cor conforme o objetivo e o fim a que se destina. • Compreender conceitos teórico-científicos do fenómeno luz-cor; • Reconhecer a importância da luz-cor na percepção do meio envolvente; • Distinguir características e diferenças entre a síntese aditiva e a síntese subtrativa; • Desenvolver no aluno a capacidade de organização do espaço de trabalho; • Incrementar a correta utilização das ferramentas; • Organizar a página de trabalho com rigor.	“Composição e estudo da gradação de cores quentes.”	Aluno: <ul style="list-style-type: none">• Régua• Esquadro• Compasso• Papel cavalete• Grafite• Borracha branca• Guaches• 2 Pincéis nº3 e nº6• Godés• Copo de leite• Pano Professor: <ul style="list-style-type: none">• Quadro interativo• Quadro branco• Caneta de quadro• Computador• PowerPoint	<ul style="list-style-type: none">• Observação direta e contínua;• Observação de atitudes e valores;• Criatividade e rigor técnico;• Autonomia.

PLANO DE AULA



Disciplina: Educação Visual Aula nº 21 e 22 (11ª)		Sala: B01 Data: 03 de Dezembro de 2012		Ano/Turma: 8º3 Hora: 8h20 - 9h50 (2 tempos de 45 min)		
Conteúdos Programáticos	Unidade	Metodologia/Estratégia	Objetivos de Aprendizagem	Sumário	Materiais	Avaliação
Luz / Cor: Compreensão dos efeitos da cor na percepção do mundo envolvente.	<ul style="list-style-type: none">Gradação de Cores frias	<ul style="list-style-type: none">Composição de desenho para estudo e aplicação de gradação de cores frias.Estimular o respeito pelo cumprimento de prazos na entrega de trabalhos;Relembrar a importância da gestão de tempo.Capacidade de síntese.	<ul style="list-style-type: none">Adquirir noções de correta aplicação da cor conforme o objetivo e o fim a que se destina.Compreender conceitos teórico-científicos do fenómeno luz-cor;Reconhecer a importância da luz-cor na percepção do meio envolvente;Distinguir características e diferenças entre a síntese aditiva e a síntese subtrativa;Desenvolver no aluno a capacidade de organização do espaço de trabalho;Incrementar a correta utilização das ferramentas;Organizar a página de trabalho com rigor.	"Composição e estudo da gradação de cores frias "	Aluno: <ul style="list-style-type: none">RéguaEsquadroCompassoPapel cavallinhoGrafiteBorracha brancaGuaches2 Pinceis nº3 e nº6GodésCopo de logurtePano Professor: <ul style="list-style-type: none">Quadro interativoQuadro brancoCaneta de quadroComputadorPowerPoint	<ul style="list-style-type: none">Observação direta e contínua;Observação de atitudes e valores;Criatividade e rigor técnico;Autonomia.

PLANO DE AULA



Disciplina: Educação Visual Aula nº 23 e 24 (12ª)		Sala: B01 Data: 10 de Dezembro de 2012		Ano/Turma: 8º3 Hora: 8h20 - 9h50 (2 tempos de 45 min)		
Conteúdos Programáticos	Unidade	Metodologia/Estratégia	Objetivos de Aprendizagem	Sumário	Materiais	Avaliação
Comunicação: Reconhecer o trabalho desenvolvido como fruto do seu empenho.	<ul style="list-style-type: none">• Avaliação• Autoavaliação	<ul style="list-style-type: none">• Envolver o aluno no processo de avaliação e auto análise do seu trabalho.• Estimular o respeito pelo cumprimento de prazos na entrega de trabalhos;• Relembrar a importância da gestão de tempo.	<ul style="list-style-type: none">• Estimular autoanálise e autocrítica.	“Conclusão de trabalhos, Avaliação e autoavaliação”	<ul style="list-style-type: none">• Trabalhos desenvolvidos• Régua• Esquadro• Compasso• Papel cavalete• Grafite• Borracha branca• Guaches• 2 Pinceis nº3 e nº6• Godés• Copo de leite• Pano• Afia• Lápis de cor• Canetas de feltro• Tesoura• Cola	<ul style="list-style-type: none">• Observação direta e contínua;• Observação de atitudes e valores;• Criatividade e rigor técnico;• Autonomia;• Avaliação de trabalhos.

PLANO DE AULA

Disciplina: Educação Visual Aula nº 25 e 26 (13ª)		Sala: B01 Data: 07 de Janeiro de 2013		Ano/Turma: 8º3 Hora: 8h20 - 9h50 (2 tempos de 45 min)		
Conteúdos Programáticos	Unidade	Metodologia/Estratégia	Objetivos de Aprendizagem	Sumário	Materiais	Avaliação
Elementos da Forma: Interpretação e percepção visual da forma, envolvendo a interação da luz – cor, das linhas, da textura, do volume, da superfície.	A partir de uma forma natural e outra artificial: <ul style="list-style-type: none">• Desenho de observação• Desenhar as formas (volume) no espaço;	<ul style="list-style-type: none">• Exposição teórica da matéria;• Explicação do enunciado: Desenho de observação de uma forma natural e outra artificial. No caso será a metade de uma laranja e uma pena de badminton.• Relembrar a importância da gestão de tempo e cumprimento de prazos;• Desenvolver no aluno a capacidade de organização da página de trabalho e do espaço de trabalho.• Explorar a capacidade de síntese.• Incrementar a correta utilização de técnicas e ferramentas;	Conhecer elementos de expressão e de composição da forma. <ul style="list-style-type: none">• Explorar a textura, identificando-a em espaços ou produtos (rugosa, lisa, brilhante, baça, áspera, macia, tácteis, artificiais, visuais).• Reconhecer e representar princípios formais de simetria (central, axial, plana). Dominar tipologias de representação bi e tridimensional. <ul style="list-style-type: none">• Desenvolver ações orientadas para a representação bidimensional da forma, da dimensão e da posição dos objetos/imagem de acordo com as propriedades básicas do mundo visual decifradas através de elementos como ponto, linha e plano.• Desenvolver capacidades de representação gráfica que reproduzem a complexidade morfológica e estrutural do objeto, decifrada através de elementos como volume e espaço.	“Lançamento de nova matéria – “Elementos da forma”. Exercício a partir do desenho de observação”	Alunos: <ul style="list-style-type: none">• Régua• Esquadro• Papel cavalete• Grafite• Borracha branca• Afia Professor: <ul style="list-style-type: none">• Quadro interativo• Computador	<ul style="list-style-type: none">• Observação direta e contínua;• Observação de atitudes e valores;• Criatividade e rigor técnico;• Autonomia.

PLANO DE AULA



Disciplina: Educação Visual Aula nº 27 e 28 (14ª)		Sala: B01 Data: 14 de Janeiro de 2013		Ano/Turma: 8º3 Hora: 8h20 - 9h50 (2 tempos de 45 min)		
Conteúdos Programáticos	Unidade	Metodologia/Estratégia	Objetivos de Aprendizagem	Sumário	Materiais	Avaliação
Elementos da Forma: Interpretação e percepção visual da forma, envolvendo a interação da luz – cor, das linhas, da textura, do volume, da superfície.	A partir de uma forma natural e outra artificial: <ul style="list-style-type: none">Desenhar estruturas repetindo as formas;	<ul style="list-style-type: none">Exposição teórica da matéria;Explicação do enunciado: Desenhar estruturas repetindo as formas, uma forma natural ou uma forma artificial já desenhadas no exercício interior.Relembrar a importância da gestão de tempo e cumprimento de prazos;Desenvolver no aluno a capacidade de organização da página de trabalho e do espaço de trabalho.Explorar a capacidade de síntese. Incrementar a correta utilização de técnicas e ferramentas;	Relacionar elementos de organização e de suporte da forma. <ul style="list-style-type: none">Explorar e desenvolver tipologias de estruturas (maciças, moduladas, em concha, naturais, construídas pelo homem, malhas, módulo, padrão).Perceber a noção de composição em diferentes produções plásticas (proporção, configuração, composição formal, campo retangular, peso visual das formas: situação, dimensão, cor, textura, movimento).	Elementos da forma: desenhar estruturas repetido as formas.	Alunos: <ul style="list-style-type: none">RéguaEsquadroCompassoPapel cavaleteGrafiteBorracha brancaÁfia Professor: <ul style="list-style-type: none">Quadro interativoComputado	<ul style="list-style-type: none">Observação direta e contínua;Observação de atitudes e valores;Criatividade e rigor técnico;Autonomia.

PLANO DE AULA

Disciplina: Educação Visual Aula nº 29 e 30 (15ª)		Sala: B01 Data: 21 de Janeiro de 2013		Ano/Turma: 8º3 Hora: 8h20 - 9h50 (2 tempos de 45 min)		
Conteúdos Programáticos	Unidade	Metodologia/Estratégia	Objetivos de Aprendizagem	Sumário	Materiais	Avaliação
Elementos da Forma: Interpretação e percepção visual da forma, envolvendo a interação da luz – cor, das linhas, da textura, do volume, da superfície.	A partir de uma forma natural e outra artificial: <ul style="list-style-type: none">Desenhar as formas com movimento;	<ul style="list-style-type: none">Exposição teórica da matéria;Explicação do enunciado: Desenhar com movimento uma forma natural ou uma forma artificial já desenhadas anterior.Relembrar a importância da gestão de tempo e cumprimento de prazos;Desenvolver no aluno a capacidade de organização da página de trabalho e do espaço de trabalho.Explorar a capacidade de síntese.Incrementar a correta utilização de técnicas e ferramentas;	Relacionar elementos de organização e de suporte da forma. <ul style="list-style-type: none">Distinguir e caracterizar a expressão do movimento (movimento implícito; repetição de formas: translação, rotação, rebatimento; expressão estática e dinâmica).Perceber a noção de composição em diferentes produções plásticas (proporção, configuração, composição formal, campo retangular, peso visual das formas: situação, dimensão, cor, textura, movimento).	Elementos da forma: exercício de movimento com as formas.	Alunos: <ul style="list-style-type: none">RéguaEsquadroCompassoPapel cavaleteGrafiteBorracha brancaÁfia Professor: <ul style="list-style-type: none">Quadro interativoComputadorPowerPoint	<ul style="list-style-type: none">Observação direta e contínua;Observação de atitudes e valores;Criatividade e rigor técnico;Autonomia.

PLANO DE AULA

Disciplina: Educação Visual Aula nº 31 e 32 (16ª)		Sala: B01 Data: 28 de Janeiro de 2013	Ano/Turma: 8º3 Hora: 8h20 - 9h50 (2 tempos de 45 min)			
Conteúdos Programáticos	Unidade	Metodologia/Estratégia	Objetivos de Aprendizagem	Sumário	Materiais	Avaliação
Elementos da Forma: Interpretação e percepção visual da forma, envolvendo a interação da luz – cor, das linhas, da textura, do volume, da superfície.	A partir de uma forma natural e outra artificial: <ul style="list-style-type: none">Composição plástica com as formas;	<ul style="list-style-type: none">Exposição teórica da matéria;Explicação do enunciado: Composição plástica com uma forma natural e outra artificial. No caso será a metade de uma laranja e uma pena de badminton anteriormente desenhadas.Relembrar a importância da gestão de tempo e cumprimento de prazos;Desenvolver no aluno a capacidade de organização da página de trabalho e do espaço de trabalho.Explorar a capacidade de síntese.Incrementar a correta utilização de técnicas e ferramentas;	Distinguir elementos de organização na análise de composições bi e tridimensionais. <ul style="list-style-type: none">Identificar e analisar elementos formais em diferentes produções plásticas.Decompor um objeto simples, identificando os seus constituintes formais (forma, geometria, estrutura, materiais, etc.). Relacionar elementos de organização e de suporte da forma. <ul style="list-style-type: none">Perceber a noção de composição em diferentes produções plásticas (proporção, configuração, composição formal, campo retangular, peso visual das formas: situação, dimensão, cor, textura, movimento).	Elementos da forma: Exercício de composição plástica com as formas "	Alunos: <ul style="list-style-type: none">RéguaEsquadroCompassoPapel cavaleiroGrafiteBorracha brancaLápis de corCanetas de feltroÁfia Professor: <ul style="list-style-type: none">Quadro interativoComputador	<ul style="list-style-type: none">Observação direta e contínua;Observação de atitudes e valores;Criatividade e rigor técnico;Autonomia.

PLANO DE AULA

Disciplina: Educação Visual Aula nº 33 e 34 (17ª)		Sala: B01 Data: 04 de Fevereiro de 2013		Ano/Turma: 8º3 Hora: 8h20 - 9h50 (2 tempos de 45 min)		
Conteúdos Programáticos	Unidade	Metodologia/Estratégia	Objetivos de Aprendizagem	Sumário	Materiais	Avaliação
Elementos da Forma: Interpretação e percepção visual da forma, envolvendo a interação da luz – cor, das linhas, da textura, do volume, da superfície.	A partir de uma forma natural e outra artificial: <ul style="list-style-type: none">Composição plástica com as formas;	<ul style="list-style-type: none">Exposição teórica da matéria;Explicação do enunciado: Composição plástica com uma forma natural e outra artificial. No caso será a metade de uma laranja e uma pena de badminton anteriormente desenhadas.Relembrar a importância da gestão de tempo e cumprimento de prazos;Desenvolver no aluno a capacidade de organização da página de trabalho e do espaço de trabalho.Explorar a capacidade de síntese.Incrementar a correta utilização de técnicas e ferramentas;	Distinguir elementos de organização na análise de composições bi e tridimensionais. <ul style="list-style-type: none">Identificar e analisar elementos formais em diferentes produções plásticas.Decompor um objeto simples, identificando os seus constituintes formais (forma, geometria, estrutura, materiais, etc.). Relacionar elementos de organização e de suporte da forma. <ul style="list-style-type: none">Perceber a noção de composição em diferentes produções plásticas (proporção, configuração, composição formal, campo retangular, peso visual das formas: situação, dimensão, cor, textura, movimento).	Elementos da forma: Continuação e conclusão do exercício de composição plástica com as formas	Alunos: <ul style="list-style-type: none">RéguaEsquadroCompassoPapel cavaleiroGrafiteBorracha brancaLápis de corCanetas de feltroAfia Professor: <ul style="list-style-type: none">Quadro interativoComputador	<ul style="list-style-type: none">Observação direta e contínua;Observação de atitudes e valores;Criatividade e rigor técnico;Autonomia.

Escola Básica 2,3 Secundária
Dr. Azevedo Neves
 Agrupamento de Escolas

XXVIII

[illegible]

Apêndice 7 | Ficha de Autoavaliação da Professora Estagiária

Grelha de avaliação da Unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada - ULHT_x000D_

Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves

Orientação de Estágio para o Ensino de Artes Visuais, 3ºCiclo e Secundário - 2012/2013

Ficha de Auto-Avaliação

Nome do formando:		Cláudia Esteves Salvado				
CLASSIFICAÇÃO*		Ins.	Suf.	Bom	M.Bom	Total
1. Planeamento processo ensino / aprendizagem	1.1 Programação do processo ensino/aprendizagem	0	0	1	0	0,975
	1.2 Elaboração e selecção de material didáctico	0	0	1	0	0,975
	1.3 Avaliação - 1.3.1. Instrumentos de avaliação	0	0	1	0	0,525
	1.3.2. Utilização e análise	0	0	1	0	0,525
	Total					3
2. Formação científica e pedagógica	2.1 Formação científica e capacidade de actualização	0	0	1	0	1,5
	2.2 Abertura à inovação pedagógica	0	0	1	0	1,5
	Total					3
3. Concretização da aula	3.1 Gestão do tempo e do espaço	0	0	1	0	0,428
	3.2 Motivação	0	0	1	0	0,428
	3.3 Utilização de recursos -					
	3.3.1. materiais didácticos	0	0	0	1	0,29
	3.3.2 Trabalho de campo	0	0	1	0	0,218
	3.4 Capacidade de expressão e comunicação	0	0	1	0	0,428
	3.5 Desenvolvimento de capacidades no aluno	0	0	1	0	0,428
	3.6 Capacidades de inflexão	0	0	1	0	0,428
	3.7 Controle da situação disciplinar	0	0	1	0	0,428
Total					3,073	
4. Integração na vida escolar	4.1 Participação nas áreas curriculares e direcção de turma	0	0	1	0	1,5
	4.2 Participação nas actividades da escola	0	0	1	0	1,5
	Total					3
5. Atitudes profissionais	5.1 Responsabilidade	0	0	0	1	1,3
	5.2 Capacidade de análise crítica	0	0	0	1	1,3
	5.3 Relações humanas - 5.3.1 Com os alunos	0	0	0	1	0,7
	5.3.2 No grupo de estágio e na escola	0	0	1	0	0,525
	Total					3,825
Total Geral					15,9	

Grelha de avaliação da Unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada - ULHT_x000D_

* No preenchimento deve apenas ser colocado o valor 1 na avaliação correspondente de cada campo, mantendo as restantes classificações com o valor 0. Todos os campos devem ser preenchidos. Os totais serão calculados automaticamente.

Relatório/ Observações
A nota atribuída pelo professor Luis Ribeiro - Orientador da Prática de Ensino Supervisionada - pelo desempenho da professora estagiária Cláudia salvado, foi de 17 valores.

Apêndice 8 | Carga horária da Prática de Ensino Supervisionada

Carga horária LECTIVA (aulas dadas) 60tps			Carga horária EXTRA-CURRICULAR 30 tps			
	Tempos	Descrição		Tempos	Descrição	
17-set	x	x	2ª	2	Boas vindas e recepção aos alunos Organização e definição do estágio	1º PERÍODO
24-set	2	Apresentação	2ª	1	Sobre a aula e lançamento da próxima	
26-set	x	x	4ª	1	(furo de inglês) Caderneta, cartão, SASE...	
28-set	x	x	6ª	2	1ª Reunião de pais	
01-out	2	Trabalho de diagnóstico	2ª	1	Preparação da reunião de conselho de T.	
03-out	x	x	4ª	1	Organização do dossier de turma	
08-out	2	Logótipo	2ª	1	Sobre a aula e lançamento da próxima	
10-out	x	x	4ª	1	Organização do dossier de turma	
15-out	2	Logótipo	2ª	1	Sobre a aula e lançamento da próxima	
17-out	x	x	4ª	2	Organização do dossier de turma e Faltas	
22-out	2	Logótipo / Cor	2ª	1	Sobre a aula e lançamento da próxima	
24-out	x	x	4ª	1	Organização do dossier de turma e Faltas	
29-out	2	Cor	2ª	x	x (consulta Tiago)	
31-out	x	x	4ª	1	Organização do dossier de turma e Faltas	
05-nov	2	Cor	2ª	1	Sobre a aula e lançamento da próxima	
07-nov	x	x	4ª	1	Organização do dossier de turma e Faltas	
12-nov	2	Cor	2ª	1	Sobre a aula e lançamento da próxima	
14-nov	x	x	4ª	1	Organização do dossier de turma e Faltas	
19-nov	2	Cor	2ª	1	Sobre a aula e lançamento da próxima	
21-nov	x	x	4ª	x	x (consulta Cláudia)	
26-nov	2	Cor	2ª	1	Sobre a aula e lançamento da próxima	
28-nov	x	x	4ª	1	Organização do dossier de turma e Faltas	
03-dez	2	Cor	2ª	1	Sobre a aula e lançamento da próxima	
05-dez	x	x	4ª	1	Organização do dossier de turma e Faltas	
10-dez	2	Avaliação e conclusão dos trabalhos	2ª	1	Avaliação	
12-dez	x	x	4ª	1	Avaliação e Faltas	
12-dez	x	x	4ª	1	Reunião de conselho de turma	
FÉRIAS						
07-jan	2	Elementos da Forma	2ª	1	Sobre a aula e lançamento da próxima	
09-dez	x	x	4ª	1	Organização e escolha de trab. para Exposição	
14-jan	2	Elementos da Forma	2ª	1	Sobre a aula e lançamento da próxima	
15-jan	2	Exposição	3ª	2	Montagem da Exposição	
16-jan	x	x	4ª	1	Montagem da Exposição	
21-jan	2	Elementos da Forma	2ª	1	Sobre a aula e lançamento da próxima	
23-jan	x	x	4ª	1	Organização do dossier de turma e Faltas	
28-jan	2	Elementos da Forma	2ª	1	Sobre a aula e Relatório	
30-jan	x	x	4ª	1	Organização do dossier de turma e Faltas	
04-fev	2	Elementos da Forma	2ª	1	Sobre a aula e Relatório	
06-fev	x	x	4ª	1	Organização do dossier de turma e Faltas	

Apêndice 9 | Exposição de trabalhos

A componente não letiva contemplou ainda a organização e montagem da exposição de trabalhos de Educação Visual do 2º e 3º ciclos e de Expressão Plástica do ensino secundário. Esta exposição foi integralmente montada pela professora estagiária e pelo professor orientador.



ANEXOS

ANEXO I Questionário para caracterização do perfil do aluno	iii
ANEXO II Metas Curriculares de Educação Visual	vi
ANEXO III Critérios e Instrumentos de Avaliação.....	xiv
ANEXO IV Ficha de Autoavaliação dos alunos	xvi

ANEXO I | Questionário para caracterização do perfil do aluno

ENSINO SECUNDÁRIO

20__ / 20__



Ministério da
Educação
Agrupamento de Escolas
DR. AZEVEDO NEVES

Este questionário é confidencial. Respondendo com sinceridade, permitirás que o/a Diretor(a) de Turma te compreenda melhor e te possa ajudar a resolver algumas dificuldades

DADOS BIOGRÁFICOS			
Nome:		Ano:	Turma: Nº:
Data de nascimento: / /	Idade:	Naturalidade:	
Morada:			
Concelho:	Código Postal: -		
Telefone:	Telemóvel:	Quantos irmãos tens? _____	
Como vens para a escola?		Com que idades? _____	
Quanto tempo demoras a chegar à escola?		Moras com:	

ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO		
Nome:		
Idade:	Naturalidade:	Parentesco:
Morada:		
Concelho:	Código Postal: -	
Telefone:	Telemóvel:	
Profissão:	Telef. do emprego:	
Situação Profissional Atual: (Assinala com X) <input type="checkbox"/> Efetivo <input type="checkbox"/> Contratado <input type="checkbox"/> Reformado <input type="checkbox"/> Desempregado		

O teu encarregado de educação costuma: (assinala com um X)	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
Ver as tuas fichas de trabalho/ avaliação				
Assinar as tuas fichas de trabalho/ avaliação				
Conversar contigo sobre a tua vida escolar				

COMPOSIÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR (quem mora contigo)				
Parentesco	Idade	Habilitação escolar (4ª classe, 4ª classe, 6º ano, 9º ano, 12º ano, Curso superior, ...)	Profissão	Situação profissional (Efetivo, contratado, reformado doméstico, desempregado, estudante, ...)

Os teus pais (Assinala com um X) ☐ estão ausentes ☐ estão separados ☐ a mãe faleceu ☐ o pai faleceu

PERCURSO ESCOLAR (Assinala com X)			
Ficaste retido algum ano?	Sim	Não	Se sim, qual(is)?
Estudas habitualmente em casa?	Sim	Não	Em que local da casa?
Alguém te ajuda a estudar?	Sim	Não	Se sim, quem?
Frequentas a área pretendida?	Sim	Não	Se não, qual preferias?

LÍNGUAS FALADAS	
Em casa, com a família?	
Na rua, com os amigos?	
Na escola, com os colegas?	

DISCIPLINAS	
Preferidas	
Com mais dificuldades	
Disciplinas em atraso	

OCUPAÇÃO DE TEMPOS LIVRES	
Atividades a que te dedicas:	
Programas de televisão preferidos:	
Tipo de leitura preferida:	
Desportos preferidos:	
Tipo de música preferida:	

UTILIZAÇÃO DE COMPUTADOR			
Tens computador em casa?	Sim	Não	Se sim, que uso lhe dás? <input type="checkbox"/> Trabalhos <input type="checkbox"/> Internet/Jogos <input type="checkbox"/> Programas didáticos <input type="checkbox"/> Jogos
E na escola? Usas o computador? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			

NA ESCOLA	
Gostas de estudar? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/>	
Gostas da tua escola? Sim <input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> .. Porquê?	
Até quando pensas estudar? 12º ano <input type="checkbox"/> Universidade <input type="checkbox"/> Outra. <input type="checkbox"/> Qual?	
Qual é a profissão que gostarias de ter?	
Tipo de atividade que preferes ver dinamizada nas aulas: Trabalho de grupo <input type="checkbox"/> Aulas expositivas <input type="checkbox"/>	
Fichas de trabalho <input type="checkbox"/> Pesquisa <input type="checkbox"/> Outras <input type="checkbox"/> – Qual(is)? _____	
Características preferidas num professor:	
Assinala com X os <u>sete</u> fatores principais que, na tua opinião, contribuem para o insucesso dos alunos:	
<input type="checkbox"/> falhas na compreensão da linguagem dos professores	<input type="checkbox"/> falta de atenção/concentração
<input type="checkbox"/> falta de hábitos de estudo	<input type="checkbox"/> esquecimento rápido do que foi trabalhado
<input type="checkbox"/> falta de oportunidade para esclarecimento de dúvidas	<input type="checkbox"/> desinteresse pela disciplina
<input type="checkbox"/> conteúdos difíceis	<input type="checkbox"/> antipatia do professor
<input type="checkbox"/> rapidez no tratamento dos assuntos	<input type="checkbox"/> incompreensão pelo professor
<input type="checkbox"/> indisciplina na sala de aula	<input type="checkbox"/> mudança de professores
<input type="checkbox"/> terem outro tipo de solicitações	<input type="checkbox"/> outra – Qual(is)?

SAÚDE/ALIMENTAÇÃO		
Tipo de dificuldades? Visuais <input type="checkbox"/> Auditivas <input type="checkbox"/> Motoras <input type="checkbox"/> Fala <input type="checkbox"/> Linguagem <input type="checkbox"/> Outras <input type="checkbox"/> – Qual(is)?		
Onde tomas o pequeno-almoço? Em casa <input type="checkbox"/> Em casa de familiares <input type="checkbox"/> Na escola <input type="checkbox"/> Não tomas pequeno-almoço <input type="checkbox"/>		
Onde almoças normalmente? Em casa <input type="checkbox"/> Em casa de familiares <input type="checkbox"/> Na escola <input type="checkbox"/>		
Num café <input type="checkbox"/> Noutro local <input type="checkbox"/> – Onde? _____		

FALANDO DE MIM
Escreve algo mais que julgues conveniente o(a) teu/tua Diretor(a) de Turma saber a teu respeito:

ANEXO II | Metas Curriculares de Educação Visual

METAS CURRICULARES | Ensino Básico **EDUCAÇÃO VISUAL | 2º e 3º Ciclo**

Realizadas pela equipa de Educação Visual

António da Cruz Rodrigues (Coordenador), Fernanda Cunha, Vanessa Félix

Agosto 2012

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	03
 METAS DO 2.º CICLO - 5.º Ano	
Técnica T5	05
Representação R5	05
Discurso D5	06
 METAS DO 2.º CICLO - 6.º Ano	
Técnica T6	08
Representação R6	08
Discurso D6	09
Projeto P6	10
 METAS DO 3.º CICLO - 7.º Ano	
Técnica T7	11
Representação R7	12
Discurso D7	13
Projeto P7	14
 METAS DO 3.º CICLO - 8.º Ano	
Técnica T8	15
Representação R8	16
Discurso D8	17
Projeto P8	18
 METAS DO 3.º CICLO - 9.º Ano	
Técnica T9	19
Representação R9	19
Discurso D9	20
Projeto P9	21

INTRODUÇÃO

A disciplina de Educação Visual, através da realização de ações e experiências sistemáticas, deverá desenvolver nos alunos a curiosidade, a imaginação, a criatividade e o prazer pela investigação, ao mesmo tempo que proporciona a aquisição de um conjunto de conhecimentos e de processos cooperativos.

Neste sentido, as metas de Educação Visual pretendem estimular um universo de conhecimentos abrangentes, incentivar a assimilação de conhecimentos em rede, em que as informações são sincronizadas, permitindo alcançar uma educação em que o conhecimento circula, progride e se difunde.

As metas de Educação Visual sustentam um ensino em que a ampliação do conhecimento é um dos fatores diferenciadores. Proporcionam o enriquecimento de conteúdos, que no contexto cultural dizem respeito a crenças, costumes e hábitos adquiridos pelo Homem como membro da sociedade, no contexto científico referem-se a informação baseada em princípios certos e comprovados, no contexto experimental dizem respeito ao conhecimentos adquirido através da prática, ensaios e tentativas, e no contexto da logística referem-se à organização e gestão de meios e materiais necessários a uma atividade ou ação.

As metas que se reconhecem como fundamentais ao desenvolvimento da ação educativa nos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, e que facultam vivências de diferentes universos visuais, estruturam-se em quatro domínios que se conjugam para o desenvolvimento de conhecimentos no contexto da **Técnica**, da **Representação**, do **Discurso** e do **Projeto**.

Neste âmbito, o domínio da **Técnica** é caracterizado por procedimentos de carácter sistemático e metodológico que têm como objetivo a aquisição de conhecimento teórico e prático e a ampliação de aptidões específicas. O domínio da **Representação** é caracterizado por procedimentos de registo, comunicação, esquematização e visualização de simbologias gráficas de modo racional e conciso, conforme os propósitos a que se destina. O domínio do **Discurso** é caracterizado por procedimentos de encadeamento de factos e acontecimentos que aludem ao que se quer comunicar /significar e que são expressos segundo regras de construção discursiva. O domínio do **Projeto** é caracterizado por procedimentos coordenados e interligados, executados com o intuito de cumprir um determinado objetivo específico, envolvendo ações de análise de requisitos e recursos disponíveis.

A construção, a organização e os conteúdos das metas tiveram em atenção os programas existentes de Educação Visual, característica que facilita a boa articulação entre os objetivos gerais e os conteúdos dos programas disponíveis.

As metas para Educação Visual estão estruturadas por ano letivo e os seus conteúdos apresentam uma estrutura de complexidade programada, segundo três eixos de progressão da complexidade: horizontal, vertical e domínio. O **eixo horizontal**

projeta-se ao longo dos anos (do 5º ao 9º ano) e evidencia a articulação entre objetivos gerais. O **eixo vertical** projeta-se ao longo de um ano específico e evidencia a articulação entre domínios. O eixo do **domínio** projeta-se verticalmente ao longo dos objetivos gerais, em que o último dá relevo a processos cognitivos, que estruturam os conteúdos do domínio em questão.

No âmbito dos objetivos gerais do 2.º Ciclo, as metas incidem sobre conteúdos como materiais básicos de desenho, os elementos constituintes da forma, a comunicação e narrativa visual, cor, espaço, património e discurso. No 3.º Ciclo, as metas incidem sobre conteúdos como a representação de formas geométricas, desenho expressivo, sólidos e poliedros, Design, luz-cor, expressão e decomposição da forma, comunicação visual, Arquitetura, perspetiva, perceção visual e construção da imagem, arte e património e Engenharia.

Os objetivos e descritores indicados em cada ano de escolaridade são obrigatórios, sem prejuízo de, em anos subsequentes, continuarem a ser mobilizados.

Metas Curriculares Educação Visual – 3º CICLO

8.º Ano

DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA, OBJETIVOS E DESCRITORES DE DESEMPENHO

Técnica T8

OBJETIVO GERAL (1):

Compreender conceitos teórico-científicos do fenómeno luz-cor.

- 1.1: Analisar o fenómeno de decomposição da cor, através do prisma de Newton.
- 1.2: Interpretar e distinguir contributos de teóricos da luz-cor (Issac Newton, Wolfgang von Goethe, Johannes Itten, Albert H. Munsell).

OBJETIVO GERAL (2):

Reconhecer a importância da luz-cor na percepção do meio envolvente.

- 2.1: Identificar a influência dos elementos luz-cor na percepção visual dos espaços, formas e objetos (espectro eletromagnético visível, reflexão, absorção).
- 2.2: Investigar a influência da luz-cor no comportamento humano.

OBJETIVO GERAL (3):

Distinguir características e diferenças entre a síntese aditiva e a síntese subtrativa.

- 3.1: Explorar propriedades e qualidades da luz-cor, em diversos suportes e contextos (tom ou matiz, valor, saturação, modulação).
- 3.2: Manipular a síntese aditiva (luz) e síntese subtrativa (pigmentos) na combinação de cores (cores primárias e secundárias, sistema cor-luz /RGB, sistema cor-pigmento/CMYK, impressão).
- 3.3: Aplicar contrastes de luz-cor em produções plásticas (claro/escuro; quente/frio; cores neutras; cores complementares; extensão; sucessivo; simultâneo).

OBJETIVO GERAL (4):

Dominar a aquisição de conhecimento sincrónico e diacrónico.

- 4.1: Desenvolver ações orientadas para o estudo da evolução histórico-temporal, identificando as relações existentes entre fatores técnicos e científicos.
- 4.2: Estudar e compreender características e diferenças dos fenómenos da luz-cor num determinado momento, não considerando a sua evolução temporal.

Representação R8

OBJETIVO GERAL (5):

Conhecer elementos de expressão e de composição da forma.

- 5.1: Explorar a textura, identificando-a em espaços ou produtos (rugosa, lisa, brilhante, baça, áspera, macia, tácteis, artificiais, visuais).
- 5.2: Reconhecer e representar princípios formais de profundidade (espaço envolvente, sobreposição, cor, claro/escuro, nitidez).
- 5.3: Reconhecer e representar princípios formais de simetria (central, axial, plana).

OBJETIVO GERAL (6):

Relacionar elementos de organização e de suporte da forma.

- 6.1: Explorar e desenvolver tipologias de estruturas (maciças, moduladas, em concha, naturais, construídas pelo homem, malhas, módulo, padrão).
- 6.2: Distinguir e caracterizar a expressão do movimento (movimento implícito; repetição de formas: translação, rotação, rebatimento; expressão estática e dinâmica).
- 6.3: Perceber a noção de composição em diferentes produções plásticas (proporção, configuração, composição formal, campo retangular, peso visual das formas: situação, dimensão, cor, textura, movimento).

OBJETIVO GERAL (7):

Distinguir elementos de organização na análise de composições bi e tridimensionais.

- 7.1: Identificar e analisar elementos formais em diferentes produções plásticas.
- 7.2: Decompor um objeto simples, identificando os seus constituintes formais (forma, geometria, estrutura, materiais, etc.).

OBJETIVO GERAL (8):

Dominar tipologias de representação bi e tridimensional.

- 8.1: Desenvolver ações orientadas para a representação bidimensional da forma, da dimensão e da posição dos objetos/imagem de acordo com as propriedades básicas do mundo visual decifradas através de elementos como ponto, linha e plano.
- 8.2: Desenvolver capacidades de representação gráfica que reproduzem a complexidade morfológica e estrutural do objeto, decifrada através de elementos como volume e espaço.

OBJETIVO GERAL (9):

Reconhecer signos visuais, o poder das imagens e a imagem publicitária.

- 9.1: Identificar signos da comunicação visual cotidiana (significante, significado, emissor, mensagem, meio de comunicação, recetor, ruído, resultado da comunicação, código, ícone, sinal, sinalética, símbolo, logótipo, mapas, diagramas, esquemas).
- 9.2: Demonstrar o poder das imagens que induzem a raciocínios de interpretação (imagens: visuais, olfativas, auditivas; denotação, conotação, informação, emoções intensas, impacto visual, lógica visual, metáfora visual).
- 9.3: Interpretar a importância da imagem publicitária no quotidiano (a publicidade condiciona as escolhas, convence usando princípios éticos).

OBJETIVO GERAL (10):

Aplicar e explorar elementos da comunicação visual.

- 10.1: Identificar áreas do design de comunicação (gráfico, corporativo ou de identidade, embalagem, editorial, publicidade, sinalética).
- 10.2: Dominar conceitos de paginação, segundo as noções implícitas no design de comunicação (mensagem: informação, imagem, palavras, emissor, público destino; arranjo gráfico: tema, slogan, texto, imagens, grelhas, enquadramento e margens).
- 10.3: Decompor uma curta-metragem ou um anúncio televisivo português (elementos; espaços; *story-board*; etc.).

OBJETIVO GERAL (11):

Dominar processos de referência e inferência no âmbito da comunicação visual.

- 11.1: Desenvolver ações orientadas para interpretação, que se fundamenta na recuperação de uma ideia ou reflexão que retoma informação ainda presente na memória.
- 11.2: Desenvolver capacidades de antecipação de informação que vai ser apresentada e discriminada posteriormente no mesmo contexto.

OBJETIVO GERAL (12):

Explorar princípios básicos da Arquitetura e da sua metodologia.

- 12.1: Analisar e valorizar o contexto de onde vem a arquitetura (evolução histórica, primeiros tratados de arquitetura, mito da cabana primitiva).
- 12.2: Reconhecer e descrever a metodologia da arquitetura (enunciação do problema, análise do lugar, tipologia de projeto).
- 12.3: Identificar disciplinas que integram a arquitetura (estruturas, construções, etc.).

OBJETIVO GERAL (13):

Aplicar princípios básicos da Arquitetura na resolução de problemas.

- 13.1: Distinguir e analisar as diversas áreas da arquitetura (paisagista, interiores, reabilitação, urbanismo).
- 13.2: Desenvolver soluções criativas no âmbito da arquitetura, aplicando os seus princípios básicos na criação de um espaço vivencial, em articulação com áreas de interesse da escola.

OBJETIVO GERAL (14):

Reconhecer o papel da análise e da interpretação no desenvolvimento do projeto.

- 14.1: Desenvolver ações orientadas para a análise e interpretação, que determinam objetivos e permitem relacionar diferentes perspetivas que acrescentam profundidade ao tema.
- 14.2: Identificar, no âmbito do projeto, perspetivas e critérios que influenciam o problema em análise.

ANEXO III | Critérios e Instrumentos de Avaliação

Disciplina: Educação Visual

7º 8º e 9º Anos

A **avaliação** incide sobre as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional, tem como suporte legais: no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro.

Os parâmetros, critérios e fatores de ponderação apresentados pretendem uniformizar, objetivar e conferir rigor a todo o processo, conduzindo ao juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens, competências, atitudes e valores dos alunos.

Parâmetros			Critérios		Fator de Ponderação	
DOMÍNIO DOS CONHECIMENTOS	FRUIÇÃO – CONTEMPLAÇÃO O (perceção visual) (15%)	Compreensão de formas, cor e técnicas	Compreende a geometria das formas visuais	3%	15%	70%
			Seleciona e explora os recursos disponíveis	3%		
			Compreende o valor estético de diferentes formas de expressão visual	3%		
			Compreende a influência das relações formais na qualidade do envolvimento	3%		
			Revela capacidade de representação do real nos aspetos formais e expressivos	3%		
	REFLEXÃO – INTERPRETAÇÃO (conceitos) (35%)	Conhecimento de formas diversas de expressão	Identifica e utiliza diversas formas de expressão plástica	3%	15%	
			Emprega adequadamente vocabulário específico	3%		
			Adequa os meios à ideia que se pretende materializar	3%		
			Fundamenta as suas opções com base na sensibilidade, na experiência e nos conhecimentos adquiridos	3%		
		Capacidade de executar e criar projetos de natureza diversa	Revela evolução na capacidade de representar, no plano bidimensional, a terceira dimensão	3%		
			Materializa o desenvolvimento de uma ideia estabelecendo novas relações ou organizando em novas bases	4%	20%	
			Interpreta e executa objetos de comunicação visual, utilizando diferentes sistemas de informação representação e materiais adequados	4%		
			Desenvolve o projeto revelando sensibilidade estética	4%		
			Desenvolve o projeto com base na diversidade de ideias alternativas, fundamenta as escolhas	4%		
			Revela capacidade de aprofundar e aplicar conhecimentos adquiridos	4%		
	PRODUÇÃO – CRIAÇÃO (processo e técnica) (20%)	Domínio de técnicas e procedimentos	Organiza e desenvolve a sequência das operações a realizar	5%	20%	
			Exprime domínio da linguagem técnica	5%		
			Aplica as técnicas selecionadas respeitando as características dos materiais, revelando autonomia	5%		
			Utiliza com rigor, correção e clareza os utensílios específicos	5%		
VALORES E ATITUDES			Superação dos obstáculos à realização de um projeto	3%	30%	
			Coopera / relaciona-se com os outros	3%		
			Cuidado com a segurança e a higiene no trabalho	3%		
			Revela organização do trabalho de aula	3%		
			Contribuição para o trabalho de grupo	3%		
			Procura aprofundar conhecimentos	3%		
			Reflexão sobre trabalhos realizados, situações e fenómenos	3%		
			Cumprir normas e regras	3%		
			Participação e empenhamento nas atividades	3%		
			É assíduo e pontual	3%		

Modalidades de Avaliação:

Diagnóstica;

Formativa;

Sumativa.

Expressão da avaliação:

Nível	Percentagem	Nomenclatura (registo de avaliação)	
Nível 1	0 - 19%	Insuficiente	Não satisfaz
Nível 2	20 - 49%	Suficiente	
Nível 3	50 - 69%	Bom / Satisfaz	
Nível 4	70 - 89%	Muito Bom	Satisfaz Bem
Nível 5	90 - 100%	Excelente	

Instrumentos de avaliação:

Observação de atitudes;

Trabalhos práticos na aula;

Trabalhos de pesquisa fora da aula;

Fichas de trabalho / avaliação (diagnóstica e outras ao longo do ano);

Trabalhos práticos individuais e em grupo;

Ficha de autoavaliação;

Os dados para a avaliação serão recolhidos na observação do resultado dos objetos concebidos nas aulas e ainda através da apreciação verbal fundamentada;

A avaliação não incide apenas nos produtos finais de expressão e comunicação, mas também na evolução do processo criativo;

As técnicas são avaliadas através da observação direta das operações, sua sequência e resultados.

ANEXO IV | Ficha de Autoavaliação dos alunos



FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO – 1º/2º PERÍODO

Nome do aluno.....				
Anoº	Turma	Nº.....º Período	Ano Letivo /.....

Assinala com x a opção mais correta.

1 - Organização e trabalho	Nunca	Poucas vezes	Por vezes	Muitas vezes	Sempre
Sou assíduo					
Quando falto apresento justificação escrita					
Faço os trabalhos de casa					
Sou organizado nos trabalhos que realizo					
Tenho o caderno diário organizado					
Na aula em que não estive presente, informo-me do que foi feito e executo as tarefas aí pedidas					

2 – Atitudes na sala de aula	Nunca	Poucas vezes	Por vezes	Muitas vezes	Sempre
Sou pontual					
Entro ordenadamente na sala de aula					
Sento-me, sem ruído, e preparo materiais da aula					
Estou atento					
Levanto o braço para pedir a palavra					
Trago o material necessário					
Realizo os trabalhos propostos pelo professor					
Quando tenho dúvidas coloco-as ao professor					
Não perturbo as aulas distraíndo os colegas					

3 – Respeito pelos outros	Nunca	Poucas vezes	Por vezes	Muitas vezes	Sempre
Respeito as regras de funcionamento da escola					
Respeito os professores e funcionários					
Respeito os meus colegas					
Respeito os professores					
Informo Enc. Edu. todos os assuntos importantes					
Auxilio um colega quando necessário					
Quando erro, reconheço o erro e peço desculpa					
Resolvo os meus problemas dialogando					

4 – Em grupo	Nunca	Poucas vezes	Por vezes	Muitas vezes	Sempre
Prefiro trabalhar sozinho					
Colaboro com os meus colegas					
Cumpro as tarefas que me foram distribuídas					
Dou a minha opinião					
Ouçó a opinião dos meus colegas e respeito-a					
Apresento sugestões					
Aceito decisões da maioria diferentes da minha					
Participo nos debates					

Análise dos resultados	Nunca	Poucas vezes	Por vezes	Muitas vezes	Sempre
Soma o número de vezes que assinalaste cada um dos critérios de avaliação					

Analizando o meu trabalho escolar ao longo deste Período, considero que:

Aspetos em que tenho de melhorar: -----

Assim, considero que a minha prestação neste ____º Período foi: (assinala com X)

Insuficiente ☐ Suficiente ☐ Boa ☐ Muito Boa ☐

Damaia, de de 20.....

Assinatura do aluno:

Observações:

Damaia, de de 20.....

Diretor de Turma: